المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية

إعداد

منار أحمد عبد الحوارات

المشرف

الأستاذ الدكتور احمد فلاح العلوان

قدمت هذهِ الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء – الأردن

26 /2/ 2017

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ " المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية " بتاريخ ٢٠١٧/٢/٢٦ .

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أحمد فلاح العلوان، رئيساً أستاذ، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور ثائر أحمد غباري، عضواً أستاذ مساعد، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور أحمد محمد محاسنة، عضواً أستاذ مساعد، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتورة هناء خالد الرقاد، ممتحناً خارجياً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي جامعة البلقاء التطبيقية	....

الإهداء

الى روح أبي الطاهرة التي ما فارقتني يوماً..

الى نبع الحنان وجنة الدنيا والأخرة أمي..

الى سندي وعوني ورفيق دربي زوجي..

الى فلذة كبدي أبنائي.....وتين.......حمزة.......سارة............................

الى اخواني وأخواتي ....

الى صديقاتي وزميلاتي ....

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمه تتم الصالحات، وأشكر فضله تعالى علي لاتم هذا العمل الذي أرجو من العليم الحكيم أن يكون هداني لأن أقدمه على أفضل وجه، راجياً من الله أن يكون خالصاً لوجه الكريم. ومن لايشكر الناس لايشكرالله، فإني أتقدم بالشكر الجزيل والإمتنان العظيم لمشرفي وأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد العلوان، الذي أشرف على رسالتي وقدم لي النصح والتوجيه، جزاه الله خير الجزاء .

كما اتقدم بالشكر والتقدير والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الذين كان لرأيهم ونصحهم الأثر الكبير لاثراء هذه الرساله .

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية

إعداد

منار أحمد عبد الحوارات

المشرف

الأستاذ الدكتور أحمد فلاح العلوان

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية. وتكونت عينة الدراسة من 600 طالباً و طالبةً من طلبة الجامعة الهاشمية من الكليات العلمية والإنسانية، المسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني 2016/2015 والذين تم اختيارهم بالطريقة العنقودية متعددة المراحل.

لتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي في جمع البيانات وتحليلها. وتم استخدام ثلاث مقاييس؛ وهي: مقياس المرونة المعرفية الذي أعدة دينيس و فاندرول(Dinnes and vandroll,2010) وترجمه الفيل (2014)، كما تم استخدام مقياس التوجه نحو المخاطرة الذي أعده علي (1999)، كما وتم استخدام مقياس حل المشكلات المطور من قبل هبنر و بترسن(Heppner and Petresen,1982) والذي كيّفه حمدي(1998) على البيئة الأُردنية و تكون من (40) فقرة موزعة على خمس مجالات، وهي التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار والتقييم، بواقع ثماني فقرات لكل مجال.

وأظهرت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية مرتفع لدى طلبة الجامعة الهاشمية، كما أظهرت النتائج أن مستوى التوجه نحو المخاطرة متوسط ، وكذالك أظهرت النتائج أن المرونة المعرفية و التوجه نحو المخاطرة ذوا مقدرة تنبؤية جيدة في حل المشكلات .

وتوصي الدراسة بضرورة اجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في المتغيرات التي من الممكن أن تتنبئ بحل المشكلات. وتوصي بأهمية توعية الطلبة بمفهوم المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة وأهميتهما في حل المشكلات .

الكلمات المفتاحية (المرونة المعرفية، التوجه نحو المخاطرة، حل المشكلات) .

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

شهد علم النفس المعاصر منذ النصف الثاني من القرن العشرين إهتماما متزايداً بالعمليات المعرفية، وجاء علم النفس المعرفي ليركز على محاولة فهم سلوك الإنسان من خلال العمليات المعرفية المختلفة؛ أي إذا علمنا فرداً معيناً يتسم بأسلوب معرفي ما، نستطيع أن نتنبأ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به هذا الفرد(عبد الرزاق، 2004).

ونظراً للتحديات المعاصرة التي تستجد أمام الأفراد وتتطلب منهم تفكيراً معيناً من أجل حل مشكلة ما ، ظهرت المرونة المعرفية (Cognitive Flexbility) كنسق معرفي يصف الإتساق الذي يُميز الفرد في توظيفه للمعلومات في مواقف مختلفة ومتباينة وتظهر بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود والميل الى القبول المتدرج أو الرفض المتدرج مع الإقبال على التغير وتحمل الغموض(المصري، 1994)، ويرى جيلفورد (1967) أن المرونة المعرفية مكون أساسي من مكونات التفكير التشعبي، ويعرفها بأنها قدرة الفرد على التغير التلقائي للحالة الذهنية. كما ويرى سبيرو(1988) أن المرونة المعرفية هي القدرة على إعادة بناء المعرفة (Reconstruction) بعدة طرق وبشكل تلقائي وتكييف الإستجابات للتغيرات الأساسية التي يتطلبها الموقف وتحدث هذه العملية من خلال الطريقة التي يتم فيها عرض المعلومات للمتعلم ومن خلال عملية التمثل العقلي للمفاهيم .

تُعد المرونة في التفكير إحدى الخصائص الضرورية في معالجة المشكلات بصورة فعّالة وفي إجادة الإتصال مع الآخرين ولعب الأدوار والتفاوض وحل النزاعات والتوصل الى حلول إبداعية للمشكلات(جروان،2002)،كما وتعتبر المرونة عنصراً أساسياً في عملية التكيف (Calarco,2006) . ويُعرفها جروم (1999) أنها مهارة تفكيرية ترتبط بعمليات التفكير فوق المعرفية (Metacognitive) من حيث أنها تخضع للمراقبة والتقييم توجه بهما خلال ممارسة النشاط التفكيري عند الإستجابة لمثير او مشكلة ما. كما وأشارت السرور(2003) إلى أنها القدرة على تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف وهي عكس الجمود الذهني .

وقد أشار أبو حطب وعثمان (1973) أن للمرونة المعرفية أهميتها في مرحلة الحُكم ، كما وأنها ذات أهمية بالغة في مرحلة الأنتاج الفكري وأنه لاغنى لنا عن هذه المهارة في حياتنا العملية التي تتزايد فيها المشكلات والتعقيدات في جميع مجالات الحياة .

ونظراً لأهمية المرونة المعرفية كمهارة من مهارات التفكير (سويد ،2003) فقد أولاها سبيرو دراسةً واسعة وأطلق نظرية المرونة المعرفية ؛ إذ ركزت أبحاثة على أساليب اكتساب المعرفة في المجالات المعقدة وبيئات التعلم الفائقة، إقترح سبيرو(1998) أن نجاح (أي مرونة معرفيا) للمتعلم هو الذي يُمكن بسهولة إعادة تنظيم وتطبيق المعرفة في استجابة لمتطلبات المواقف المختلفة ، لتحقيق هذه المرونة يجب على المتعلمين فهم المشاكل بكل تعقيداتها، ويجب `مراجعة المشكلة عدة مرات من أجل مراقبة مدى التحولات في المتغيرات والأهداف ، وعلى المرء فهم طريقة المعرفة والتمثيلات العقلية التي تقوم عليها العمليات المعرفية .

ويؤكد سبيرو بأن المرونة ترتبط بالوعي بالبدائل المتاحة وإدراك العلاقات بين الأشياء فلا يمكن أن يحدث أي تكيف في الإستجابة إلا إذا تم ادراك العلاقات بين المتغيرات الأساسية في الموقف

(Dillon;Vineyard,1999) ومن الممكن أن تحدث المرونة بشكل تلقائي من غير وجود أي تعليمات أو توجيهات (Spiro,1998).

وتتكون لدى الفرد خلال مراحل تنشئته توجهات نحو الأفراد والجماعات والمواقف الإجتماعية ، لذلك فإن كل مايقع في المجال البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع توجه من توجهاته ولهذا تعتبر الإتجاهات من أهم محركات السلوك الإنساني، وتُعتبر مؤشراً هاماً من مؤشرات نمو الشخصية (منسي،1991) .ومن هذه الاتجاهات مفهوم التوجه نحو المخاطرة(Attitude Towerd Risk)، والمخاطرة هي استعداد الفرد للقيام بالأعمال غير المألوفة ، أو اتخاذ القرارات الصعبة بدون التحقق التام من النتائج ، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة توقع الأحداث المستقبلية بسبب عدم توفر المعلومات التي يعتمد عليها الفرد عند إقدامه على المخاطرة (العدل،2001) . كما عرّف طه (1993)التوجه نحو المخاطرة أنه ميل لدى الفرد نحو توريط نفسة في أحداث او ظروف خطرة ،قد تصيبه بالضرر، وكأنه يغامر بحياته أو مكانته،أو بماله. وأشار جيلفورد (1980) الى أن المخاطرة سمة معرفية في الشخصية. وأشار الأحمد (2001) الى أن بعض الأفراد يميلون الى المجازفة والمغامرة واقتناص الفرص من أجل تحقيق الأهداف التي يضعونها نصب أعينهم .

وأشار حمزة (2002) إلى أسلوب تفضيل الفرد للموقف الذي تتم فيه المخاطرة ، بالأضافة الى مدى ادراك الفرد لتفضيل افراد البيئة المحيطة لموقف المخاطرة ، وبالتالي هي الدرجة التي يفضلها الفرد او يدركها بصرف النظر عن الواقع المحيط به بمعنى أن المخاطرة التي لم تصل إلى مستوى تفضيل الفرد لها فإنة لن يدركها كمخاطرة، وبالتالي فلن يتأثر بها.

تقوم النظرية المعرفية للمخاطرة كما ذكرها إبراهيم(1992) من خلال عملية منطقية خالصة تسمى (اتخاذ القرار) أو أنها تتم خلال عملية معرفية متأثرة بعوامل عديدة ، لذلك قامت النظرية التقليدية

في اتخاذ القرار على تفسير المخاطرة بإعتبارها أفضل قرار يتخذة الشخص، وقد قامت هذه النظرية على إفتراض الإنسان الإقتصادي والذي يتميز بالمنطقية الكاملة ، المنطقية التي تجعل قرارات الشخص تهدف دائماً الى زيادة المنفعة وتقليل الخسائر، ويتصور النموذج التقليدي في الإختيار المنطقي أن جميع البدائل متاحة أمام الشخص، وأن جميع المعلومات متوفرة ، ويفترض كذلك أن للشخص القدرة والوقت على حساب النتائج المترتبة على كل بديل . أن هذا النموذج لم يستطع التنبؤ بالقرارات التي سوف يتخذها الفرد فقدرة الفرد على حساب النتائج محدودة بسبب عدم قدرتة من إمكانية تحقق النتائج ، فقد أطلق صبري (1994) على الدافع وراء التصميم على سلوك المخاطرة رغم الوعي بخطورته على حياته بالتوجه نحو المخاطرة بالحياة. فإتخاذ الشخص قراراً بالمخاطرة يتضمن جانبين: أحدهما شخصي والآخر عقلي، فالمخاطرة عملية إدراكية،لأنها عملية تقدير الإحتمالات، فالشخص يتخذ قراره حسبما يدرك، كما أن هناك عوامل ذاتية تتدخل بالإدراك، فالشخص لديه بناء من القيم والمعتقدات والاتجاهات بالإضافة أنه نتاج تنشئة اجتماعية وخبرات سابقة ، ويمتلك سمات وخصائص شخصية متميزة عن غيره وبناءً نفسياً منفرداً (عبد الحميد ،1994). وأكد العدل(2001) على وجود تشابه كبير بين اتخاذ المخاطرة وحل المشكلة .وحيث أن التوجه نحو المخاطرة عاملاً مهما في حل المشكلات، فالأشخاص الذين يثقون بقوة بقدرتهم على حل المشكلات يمتلكون كفاءة عالية في تفكيرهم العام والخاص، ويستطيعون التصرف بالمواقف المعقدة ، والتي تحتاج إلى اتخاذ قرارات صعبة ، ولديهم إستعداد لسلوك التوجه نحو المخاطرة ، بينما يكون النقيض من ذلك هؤلاء الذين يعانون من شكوك في فعالية ذواتهم .

لذا، لقد برز الإهتمام بموضوع حل المشكلات (Problems Solving) في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر . ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانباً رئيسياً من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، إذ أصبح تطوير مهارتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس (بلقيس و مرعي،1983) .

إن حل المشكلات هو عمل فكري يتم خلاله إستخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول الى غاية معينة، ويواجه الفرد المشكلة عندما يكون لديه هدف ولكنه لم يحدد سبل الوصول إليه (Gagn'e;Yekovich,1998).

كما وعرّف العدل (2003) حل المشكلة أنه التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي، هما التوصل الى استجابات محددة وصياغتها، ومن ثم اختبار الإستجابة الملائمة من بينها لهذه المشكلة.

ومن وجهة نظر بياجيه أن مهارة حل المشكلة ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعتبر متطلبات مسبقة تعلم ما هو أكثر تعقيدا وصعوبة (غانم ، 2004).

ويستخدم مفهوم حل المشكلات فى مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو تصميم تجربة علمية (جروان ، 1999) .

وحل المشكلة يتطلب فرداً لايقتصر دوره في الموقف على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط ، بل يقوم على المعالجة والتعديل ، وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها ، وتكوين بنية توصله بشكل أو بآخر للحل ، وسلوك المشكلة يتطلب أيضاً إكتشاف وإسترجاع كلاً من المعرفة الواقعية أو الحقيقية والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى (الزيات ،1995).

وأما زيتون (2004) يرى أن حل المشكلات عبارة عن تصور عقلي ينطوى على سلسلة من الخطوات المنظمة والمتتابعة التي يسير المتعلم وفقها للتوصل الى حل للمشكلة التي يواجهها.

ويرى الحلو (2001) أن حل المشكلات يتطلب سلسلة من الخطوات المنظمة التي تساعد الى التوصل الى حل، وتشكل بمجموعها خطوات حل المشكلات وهي : الإحساس بالمشكلة ، تحديد المشكلة وصياغتها،البحث عن الحل، إختيار الحل المناسب، تنفيذ الحل وتقويمه.وبشكل خاص، أن الهدف لدى الطالب الجامعي في بداية رحلتة الجامعية هو تخطي الصعوبات ، والتعامل مع المشكلات بطريقة تتناسب مع مهاراته ، ومحاولة حلها ، وتجاوزها . لذا تطلب منه أن يكيف مهاراته ومعرفته السابقة مع المواقف الجديدة التي تتطلب حلول ناجحة، وهذا يقودة الى أن يكون تفكيرة مرناً . لذا إن المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعين تشكل عاملاً مهما في محاولة اجتيازهم المشكلات. كما وأن الطلبة بما لديهم من معرفة ومهارات غضة، مع ذلك فهم مندفعين، مغامرين ، محبين للمخاطرة ، ومما يشكل لديهم فضولاً ومحاولة لحل المشكلات التي تواجههم بإندفاع وسرعة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الطالب في بداية حياتة الجامعية ، الكثير من التحديات، فسنته الدراسية الأولى تشهد تحولاً ملحوظاً له من أسلوب المدرسة الموجه، إلى حياة أكثر انفتاحية وأكثر إعتماداً على النفس.

فالطالب يصبح مسؤولاً عن إختيار تخصصة والنجاح فيه من خلال القيام بالواجبات وجمع المعلومات وأداء المهمات وإتخاذ القرارات، ويتطلب ذالك منه مرونةً في التفكير تدفعه لمواجة هذه التحديات بفعالية ونجاح . كما ويكون الطلبة الجامعيين في سنتهم الأولى مندفعين نحو المغامرة ، محبين للمخاطرة ، يواجهون كل جديد ، بالرغم من مخزونهم المعرفي وتجاربهم السابقة البسيطة . وقد أشار كاناز(2006) إلى إمكانية حل المشكلات من خلال برنامج في المرونة المعرفية . كما وأشار العدل (2001) إلى العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الإجتماعية وكل من فعالية الذات والتوجه نحو المخاطرة . لذا جائت هذه الدراسة للبحث في علاقة المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة ، ومعرفة مقدرتهما على التنبؤ بحل المشكلات ، وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

1.ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟

2.ما مستوى التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟

3.ما القدرة التنبؤية لمتغيري المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة في التنبؤ بحل المشكلات ؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1.أهمية المرونة المعرفية في حل المشكلات وادراك الطلبة للمواقف الصعبة على أنها مفيدة، ودعم مقدرة الطالب على التحكم بها.

2 .تساعد المرونة المعرفية الطلبة على إنتاج حلول بديلة ومناسبة للمواقف الصعبة والمشكلات كما وتساعدهم على استغلال مهاراتهم المتعددة وخبراتهم السابقة بصورة عملية والاستفادة منها في الموائمة بين خبراتهم وبيئتهم وسلوكهم .

3. يساعد التوجه نحو المخاطرة الطلبة لاستخدام قدراته ومهاراته لخوض التجارب الجديدة ، واستغلال إندفاعة وتسرعه لحل مشكلاتة كما و يدعم التوجه نحو المخاطرة ثقة الطلبة بنفسة ،ويعزز من مقدرتة على التخطيط للمستقبل .

الأهمية التطبيقية:

1.من الممكن أن تشكل هذه الدراسة مرجعاً للتربويين ، لتضمين المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة في أساليبهم التربوية .

2.من الممكن أن يستفيد من هذه الدراسة مصممو المناهج المدرسية والمناهج الجامعية .

3.من الممكن أن تشكل هذه الدراسة مرجعاً لمُصَممي برامج تنمية المرونة المعرفية .

التعريفات الأصطلاحية والأجرائية

أولا :المرونة المعرفية (Cognitive Flexiblity)

يُعرف قاموس ويبستر (2007) Webster Dictionary المرونة بأنها القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة والمتغيرة والمختلفة.

وتعرف اجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من فقرات مقياس المرونة المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية .

ثانياً: التوجه نحو المخاطرة (Attitude Towerd Risk)

يُعرف العدل (2001) التوجه نحو المخاطرة بأنها نظام ثابت نسبيا من التقييمات الإيجابية أو السلبية، ومن المشاعر الوجدانية مع أو ضد موضوع اجتماعي معين، والمخاطرة هي استعداد الفرد للقيام بلأعمال غير المألوفة، أو اتخاذ القرارات الصعبة بدون التحقق التام من النتائج المترتبة، وقد يرجع ذلك الى صعوبة توقع الأحداث المستقبلية بسبب عدم توفر المعلومات التي يعتمد عليها الفرد عند إقدامه على المخاطرة .

ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجه نحو المخاطرة المستخدم في الدراسة الحالية .

ثالثاً:حل المشكلات (Problems Solving)

يرى عواد (1995) أن حل المشكلات هي الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها الفرد أثناء حله للمشكلة والوصول الى الحل الصحيح .

ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على مقياس حل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة .

حدود ومحددات الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود البشرية:اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية وتم اختيار 600 طالباً وطالبةً من التخصصات العلمية والإنسانية من السنة الدراسية الأولى .

الحدود المكانية:الجامعة الهاشمية في محافظة الزرقاء،وتم اختيار الكليات الإنسانية والكليات العلمية.

الحدود الزمانية : أجريت الدراسة على الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

أما محددات الدراسة فتتمثل في مدى صدق وثبات أدوات الدراسة ومدى جدية أفراد العينة في الإجابة عليها، ومدى كون العينة ممثله لمجتمعها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: المرونة المعرفية (cognitive flexibility)

يُواجه الفرد في حياته مواقفاً جديدة تتطلب منه إستجابة مناسبة لهذه المواقف، وعليه أن يمتلك قدراتٍ عقليةٍ مرنة تُمكنه من التكيف مع هذه المواقف. ولقد ظهر مفهوم المرونة المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر، لما تتطلبه الحياة المعاصرة من سرعة في التغير والتبدل من وقت لآخر، وتتطلب أفراداً قادرين على التكيُف مع المتطلبات البيئية. بدايةً يُعرف قاموس ويبستر(2007) المرونة بأنها القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة والمتغيرة والمختلفة. ويرى جوتير(2010) أن المرونة المعرفية هي السمة المُمَيزة للمعرفة الأنسانية، وتشير إلى القدرة على النظر في نفس الوقت الى تمثيلات متعددة لشئ واحد أو حدث واحد . كما ويعرفها مارتن (1998) بأنها قدرة الفرد على أن يكيف استجابته كما يتطلب الموقف ، وتظهر المرونة حين يظهر وعي الفرد بالبدائل المتاحة في الموقف، ورغبة الفرد أن يكون مرناً.أما جيلفورد(1967) فيرى أنها القدرة على التغير التلقائي للحالة الذهنية . ولقد تنوع تعريف المرونة المعرفية تبعاً للخلفية التي أنطلقت منها .

تناول بعض علماء النفس المرونة المعرفية كسمة من سمات الشخصية ، فلقد أشار سكايا وديوتا وويلز(1991) الى أن المرونة بعد مهم من أبعاد الشخصية الأنسانية، حيث أن المرونة تقبل

التغير ،واكتساب أنماط جديدة من السلوك ، والقدرة على التخلي عن الأنماط الثابتة . فالشخصية المرنة قادرة على التمييز وعدم التصرف بناءً على الأفكار الداخلية ،او المعتقدات ، كما وتقبل الأفكار الجديدة وتستجيب للتغير .

وهناك البعض الأخر من العلماء أشارو الى المرونة المعرفية كمفهوم معرفي ، فقد عرفها كاناس (2003) أنها قدرة الفرد على تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية لديه مع الظروف البيئية غير المتوقعة التي يواجهها .في ضوء هذه الدراسة سوف تتناول المرونة المعرفية كقدرة عقلية ،والمرونة المعرفية من وجهة نظر نظرية المرونة المعرفية التي تبناها سبيرو Spiro.

أشار جوي (2010) أن المرونة المعرفية قدرة الفرد على التصرف عندما تتغير الأعدادات البيئية المألوفة له مما يجعل المهارات المكتسبة سابقا غير فعالة في مواجهة التغيرات الحديثة في البيئة المحيطة .ويرى ديك (2003) أن المرونة المعرفية هي التفعيل الديناميكي وتعديل العمليات المعرفية كإستجابة للمطالب المتغيرة للمهمة .ويعرفها دينيس وفاندر وول(2010) بأنها القدرة على التحول المعرفي للتكيف مع المثيرات البيئية المتغيرة من حوله.أما سبيرو (1990) فيعرف المرونة المعرفية بأنها القدرة على إعادة هيكلة المعرفة آلياً، بطرق متعددة كاستجابة للتغيرات في الظروف المحيطة ومطالب الموقف . وبالنظر الى التعريفات السابقة فمن الممكن أن تُعرّف المرونة على أنها قدرة الفرد على تغير افكاره وبنيته المعرفية تبعاً للمواقف التي تحتاج التغير وتحتاج استجابات مناسبة .

ترتبط المرونة المعرفية كقدرة عقلية ،بالعديدة من مهارات التفكير والذكاء والتوصل الى حلول إبداعية للمشكلات(جروان،2002).كماويشير كاناس وكيوسادا أنتولى وفاجاردو (2003) أن المرونة المعرفية هي قدرة الفرد على تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية لديه مع الظروف البيئية

غير المتوقعة التي يواجهها .ويرى روز(2010) بأنها القدرة على الإستبدال السريع لتصوراته المعرفية وتبني وجهات نظر بديلة . ومن مجموعة التعريفات السابقة يتضح أن المرونة قدرة من قدرات العقل وبالتالي هي قابلة للتغير والتبديل والتطوير ،كما وترتبط بالتكيف وتُعتبر عنصراً أساسياً فيها (Calarco,2006)، اذ أن المواقف المتعددة والتي يتعرض لها الفرد في حياتة وفي بيئات التعلم ،تتنوع بالحد الذي من المطلوب أن تتعدد فيه الأستجابات المتنوعة لتلك المواقف،وبالتالي فإن الأشخاص يواجهون مهمة صعبة في تكييف استجاباتهم وتتغير قدرات التكيف من فرد الى أخر وبالتالي يحتاج الفرد الى إنتباه اكثر وتركيز أكثر ليكون أكثر قدرة على التكيف والاستجابة المناسبة للموقف .وأشار دينس وفاندرول (2010) أن الفرد لكي يكون لديه مرونة معرفية فيجب أن تكن لديه ثلاث قدرات :

- قدرة الفرد على إدراك المواقف الصعبة والسيطرة عليها.
- قدرة الفرد على تقديم تفسيرات بديلة لأحداث الحياة والسلوك البشري .
- قدرة الفرد على تقديم حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة .

ومن ما سبق يتضح أن المرونة المعرفية يتم ادراكها من خلال ادراك المواقف والإنتباه اليها وفهمها والوعي بها والقدرة على استخدام مخزونة المعرفي السابق في تقديم التفسيرات والشرح المناسب للمواقف وبالتالي تقديم استجابات وحلول متعددة ومتنوعة مناسبة للمواقف او المشكلات .

مكونات المرونة المعرفية

تعد المرونة المعرفية مدخلاً لكثير من الذكاءات والقدرات العقلية ومهارة حل المشكلات، فلكي يستطيع الفرد أنتاج اكبر قدر من الحلول للمشكلات او الخروج بأفكار أكثر إبداعية ،يجب أن يكون مرناً معرفياً ،ويشير مارتن وروبن (1995) في نموذجهما المفسر للمرونة المعرفية أن المرونة تتكون من ثلاثة مكونات وهي :

- اعتراف الفرد بوجود بدائل مختلفة ،وهذا يخضع لعمليات المعرفة الأجتماعية التي تمكن الفرد من الوعي بالبدائل المختلفة .
- استعداد الفرد للتكيف ،وهذا يتطلب دافعية داخلية من الفرد .
- حاجة الفرد للشعور بالثقة في القدرة على التصرف لأنتاج السلوك المطلوب ويرتبط هذا المكون بفعالية الذات لدى الفرد ومعتقداته بمدى قدرته على الأداء .

أما فيور (2010) فيرى أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاث بُنيات أساسية وهي :

- التنوع المعرفي :ويقصد به التنوع والإختلاف في المعارف .
- الجِّدة المعرفية :ويقصد بها تقديم كل المؤثرات الخارجية التي لها علاقة بالمعارف والمعارف الجديدة .
- التشكيل المعرفي ويقصد به التنوع في تقديم المعرفة وتشكيلها بأشكال مختلفة .

وتشير ديللون وفيننارد (1999) الى أن المرونة المعرفية لدى المتعلم تتكون من ثلاثة مكونات وهي :

- الترميز المرن : ويقصد به ترميز كل مثير من المثيرات بعدة معاني مختلفة .

- التجميع المرن :ويقصد به استخدام المتعلم ما يتوفر لديه من معرفة باستراتيجيات مختلفة للوصول الى حل .
- المقارنة المرنة :ويقصد به قدرة المتعلم على التغير من استراتيجيات الحلول اذا حدث تغير في المهام .

ومماسبق نلاحظ أن المرونة تتكون من عملية التكيف التي تجعل من المتعلم منتبها الى ما حوله متأثرا بالبيئة ويستخدمها بشكل إيجابي للتنظيم المعرفة ،كما وتتكون المرونة المعرفية من المعارف السابقة والأفكار والمهارات التي تتلخص بالمفاهيم التي تتخزن في بنيته المعرفية وهذا يتمثل بالرصيد المعرفي السابق لدى الفرد، أما الاسترتيجيات وقدرة الفرد على الربط بين المعرفة السابقة والمواقف الجديدة والعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد وذلك للخروج بمعرفة جديدة متكيفة، هي من أهم مكونات المرونة المعرفية .

تفسير المرونة المعرفية

إن حدوث المرونة أمر يجب أن يتم تفسيره، وذلك لاختلاف وجهات نظر العلماء بأمر تفسيرها من وجهتين نظر مختلفتين :

أولا: تفسير المرونة المعرفية تبعاً للأختلاف في توجيه الأنتباه الى المثيرات المختلفة (Deveney and Deldin,2006) فحين يواجه الفرد مواقف معينة فأن عليه أن يتكيف مع ظروفها البيئية ،وعندما تتغير الظروف البيئية المؤثرة على الموقف فأن ذلك يستدعي من الفرد أن يغير من أنتباهه لتلك الظروف حتى يسمح له بتغير استجاباته ، فأن الفرد تبعا لذلك يحتاج الى مهارة عالية من القدرة على ضبط الأنتباه .

ثانيا : تفسير المرونة المعرفية بالاعتماد على التمثيل العقلي ، فالمتعلم يستطيع أن يتكيف مع المهمات الجديدة من خلال استخدام التمثيلات العقلية لديه في بناء تمثيلات عقلية جديدة ،ولذلك يجب أن يكون مرنا معرفيا ليستطيع بناء تمثيلات جديدة (Chevalier and Blaye,2008)،وذلك ما استندت اليه نظرية المرونة المعرفية والتي سنأتي على شرحها لاحقا .

نظرية المرونة المعرفية

تعاني المؤسسات التعليمية_ في ضوء التطور التكنولوجي السريع والمستجدات العصرية المتسارعة _ من صعوبة إيجاد طرائق واستراتيجيات جديدة لاكساب طلابها المعرفة والمهارة والخبرة التي تؤهلهم للمنافسة والتميز في عصر الإبداع والتطور. ومما لاشك فيه أن الطرق التقليدية عاجزة عن مواكبة هذا التطور الهائل؛ لذا اختلفت الأساليب والنماذج لتواكب هذا التطور، وركزت النظريات الجديدة على إيجابية المتعلم في العملية التعليمية ودوره في اكتساب الخبرة والمهارة؛ لذا ركزت نظرية المرونة المعرفية على التصميم المرن للتعليم والتعلم (الفيل،2015).

إن ظهور نظرية المرونة المعرفية لم يأتي منافساً للنظريات البنائية الجديدة، بل أنها تربط بين نظريات مختلفة (سبيرو،2003). لقد شددت نظرية المرونة المعرفية على التعلم العميق والفهم للمادة، وذلك للوصول الى التعلم ذو المعنى (Meaningful Learning)،الذي يجعل المتعلم قادراً على تطبيق المعرفة والخبرة المكتسبة في مواقف جديدة، والابتعاد عن الطرق التقليدية لتمثيل المعرفة، واللجوء الى التكنولوجيا واستخدام الكمبيوتر لتصميم بيئات خاصة للتعلم .ويعرف أصحاب هذه النظرية سبيرو وفلوفتش وجاكبسون وكولسن (1992) هذه النظرية بأنها نظرية معرفية تطبق منظوماً كنظرية في التعليم، وتقدم إرشادات لتصميم بيئات التعلم القائمة على الكمبيوتر، والتي يشار اليها بالنصوص الفائقة المرنة معرفياً، ويعرفها كارفليو وموريرا(2005) بأنها نظرية بنائية

في التعليم والتعلم تسعى لعلاج المشكلات المرتبطة باكتساب المعارف المتقدمة، وترى أنه لكي يحدث التعلم لابد أن يعتمد التدريس على السياق لتنمية البنية المعرفية لدى المتعلم. ويؤكد سبيرو(1992) بأنها نظرية منظومية لتصميم النصوص الفائقة تهدف الى تقديم تعلم مرن مناسب لتنمية المرونة المعرفية .

إن نظرية المرونة المعرفية جاءت بعد ضعف الطرق التقليدية في التعلم، ويشير لاشونج وكامنج(1995) إن استخدام المداخل التقليدية أدى الى ظهور مشكلات في التعلم أبرزها :

- مشكلة المعرفة الخاملة (Inert knowledge) وهي فشل المتعلم من نقل المعرفة الجديدة الى موافف حقيقية، وهذا بسبب عدم الفهم العميق للمعرفة .
- مشكلة التجزئ (Compartmentalization) وهي عدم قدرة المتعلم على الربط بين المعارف الجديدة و أبنيته المعرفية .أما سبيرو (1989) أكد أن المعرفة الخاملة سببها هو التبسيط الزائد للمعرفة ،وأن التبسيط الزائد يعمل على تجزئة مكونات المعرفة ،وأيضا يقدم المعرفة بمعزل عن سياقها ،كما وأنه يميل الى إيجاد استجابة واحدة صحيحة (سبيرو ،2003).وأطلق سبيرو على نتيجة التبسيط الزائد وتجزئة المعرفة ظاهرة "الحد من التحيز"(Reduction Bias) ويقصد بها ميل المتعلمين الى تعلم الأشياء بأبسط وأسهل مما هي موجودة عليه بالفعل (In Wilson,jonassen and Cole ,1993) فالتبسيط والتجزئ والتلقين لا يكوّن لدى المتعلمين أبنية معرفية قوية، قادرة على التعامل بنجاح مع السياق الجديد (Graddy,2004).

تتضح نظرية المرونة المعرفية بطبيعتها، بإيجاد بيئات تعلم بنائية وذلك عن طريق تقديم المعرفة بأشكال مختلفة وسياقات مختلفة، كما ويتمركز اهتمامها على طبيعة التعلم في المجالات المعقدة

،وغير سوية البناء ،وذلك عن طريق الفهم العميق وتجنب حدوث الفهم المبسط وتقوية الترابطات بين أجزاء المعرفة ،وتنمية المرونة التكيفية في المواقف اللاحقة لتلبية احتياجات الفهم المستقبلي وحل المشكلات(Swain, Greer & Hover,2001) .وتشير الفرضية التي قدمها شابيرو ونيدرهاوسر (2004) الى أن "حالات العالم الحقيقي متفردة ،ومتعددة الأوجه ،مما يتطلب من المتعلمين النظر لهذة الحالات من أبعاد متعددة في أن واحد ".كما وأن المشكلات التي يواجهها المتعلمون متنوعة ومختلفة ولها أبعاد متعددة لذا أشارت نظرية المرونة المعرفية على النظر الى المشكلة من مختلف الزوايا والأبعاد لإيجاد حلول مناسبة ومتنوعة(Fuent and Gimenez 2008) .

كما وتقدم نظرية المرونة المعرفية التكنولوجيا تقديماً يستفيد منه المتعلم في بناء وتنظيم بنيته المعرفية وفهم المعرفة بعمق ،وذلك من خلال استخدام الكمبيوتر وتقديم المعرفة بشكل تدريجي والخروج من مصدر المعرفة الوحيد والحل الوحيد الى حلول أخرى وذلك بتقديم تلميحات في كل مرة يخطأ فيها المتعلم في الوصول الى المعرفة الجديدة ، وتبتعد عن طريقة التعلم الخطي التقليدي المتعارف علية ،بتقديم المعرفة جاهزة دون التنوع واستخدام المعرفة السابقة في البنية المعرفية ،أن المتعلم من خلال هذه النظرية يكون نشطاً واعيًا لطبيعة المادة والمحتوى ولديه القدرة على تتبع المعرفة الجديدة والوصول اليها ،وربطها بمعارفه السابقة ،وبالتالي يسهل علية استرجاعها في المواقف المشابهة أو الجديدة .وبالتالي أدى ذلك الى ظهور النصوص الفائقة والتي سعت نظرية المرونة المعرفية اليها دائما. إذ أن النصوص الفائقة هي النصوص التي تم تصميمها بناءً على مبادئ نظرية المرونة المعرفية، ويعرفها شين ومورا وجونسين و تساي (2009) بأنها وثائق غير خطية Nonlinear تحتوي على وسائط فائقة Hypermedia ووثائق فائقة Hyperdocuments وتمثل العقد Nodes والروابط Links اللبنات الأساسية فيها والعقد هي أجزاء من المعلومات

يمكن أن تكون صغيرة كالصور او كبيرة مثل المقال. ولقد بدأت المحاولات الأولى لتصميم النصوص الفائقة عام 1987 وذلك في حقول الطب والأحياء ،وحققت نجاح باهر في نقل المعرفة .ويشير اوريجا وموريرا (2008) الى أن النصوص الفائقة المرنة معرفياً تعد وسيطاً مثالياً للمرونة المعرفية وتقدم المعرفة من خلال أبعاد مختلفة ووجهات نظر مختلفة، كما وأنها تتميز بالمرونة التي تقدمها من خلال العقد والروابط التي أن تنقل التنظيمات المعرفية للمادة ومتطلبات معالجة المعلومات اللازمة للمهمة كما أن البنية الترابطية للنصوص الفائقة تتفق مع أنه يجب عرض المحتوى من مختلف وجهات النظر ومن خلال رؤى مختلفة وبذلك فأنها تستطيع تطبيق نظرية المرونة المعرفية بشكل جيد(Jonassen,1992) .

مبادئ نظرية المرونة المعرفية

إن مبادئ نظرية المرونة المعرفية تنبع من طبيعة النظرية والتي اذا ماطبقت هذه المبادئ ضمن النظرية فأنها تحقق التعلم العميق والفهم للمعرفة وتتضمن مبادئ نظرية المرون المعرفية على:

1.تجنب التبسيط الزائد Avoids Oversimplifying

أن المعالجة الخطية تُبقي العقل في حالة خمول اذ أن المتعلم يتسلسل بالتدريج في عرضه للمعارف الواحدة تلو الأخرى ولا يتيح مجال لبنيته المعرفية من أن تترابط مع المعرفة الجديدة لتشكل بنية معرفية جديدة متكاملة، لذا يجب عرض وتقديم كل احتمالات التعقيد في المظاهر والأسباب والمصطلحات ومصادر البيانات للمتعلمين (Heath;Higgs and Ambruso,2008).

ويرى الفيل (2015) أن النص يجب أن يعرض كل حالات التعقيد والتدخل المفاهيمي في ذلك المجال وغيرة من المجالات وذلك تجنباً لحدوث فهم سطحي لمحتوى المادة .

2. التأكد على التعلم القائم على الحالة Emphasizes Case based Instruction

وذلك بتقديم أكثر من حالة للمتعلمين أو مجموعة من الحالات ،وأمثلة متعددة لتوضيح المحتوى ،وذلك ليتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمة في سياقات ومواقف متعددة غير تلك التي قدمت له جاهزة ،فتسمح وجهات النظر المتعددة بين الحالات المختلفة بتنمية خبرات المتعلمين في التعامل مع التعقد في تلك الحالات (Heath;Higgs and Ambruso,2008).

3. تقديم المحتوى بطرق متعددة Provides Multiple Representations of Content

إن تقديم المادة او المحتوى بطرق مختلفة وتفسيرات متنوعة ووجهات نظر مختلفة، فالمعرفة التي ستستخدم بطرق مختلفة من الأجدى أن تُقدم بطرق متنوعة ،و يتيح للمتعلمين فهم المحتوى بطريقته الخاصة وبالتالي تقديم مافهمة بطريقة مختلفة وجديدة .ويرى الفيل(2015) أن تقديم المحتوى او المادة من زوايا مختلفة وبطرق متعددة والتعدد يُثري بيئة التعلم ،كما ويلتفت الى أنماط التعلم لدى المتعلمين ، ويجعلهم مسيطرين على محتوى المادة ،وبالتالي التطبيق المرن للمعارف في المواقف الجديدة .

4. التأكيد على بيئة المعرفة وليس نقلها Emphasizes knowledge construction Not Transmission

ويقصد بهذا المبدأ جعل المتعلمين قادرين على بناء مخططاتهم المعرفية ،بالطرق والأجراءات والأساليب الخاصة بهم ،وبالتالي يستطيعون تطبيق المعرفة في المواقف المشابهة .ويرى جونسين

(1992) أنه يجب تمكين المتعلمين من بناء تمثيلاتهم المعرفية ليصبحو قادرين على تطبيقها في المواقف الجديدة ،وتكيفها حسب الموقف.أن التعلم العميق يحقق التعلم ذو المعنى ،وعلية فأن المتعلم يبني معرفته بنفسه وبالتالي يستخدمها حسب فهمه حين حاجته .

5. دعم المعرفة المعتمدة السياقSupport Context Depedent Knowledge

ويعتمد هذا المبدأ على ضرورة تقديم المعرفة من واقع حياة المتعلم ، والخبرات الحقيقية التي يواجهها في حياته اليومية .ويضيف جونسين (1992) أنه يجب تقديم المعرفة بالأعتماد على السياق وذلك لاكتسابها بنحو جيد. اذ إن المتعلم اذا ماقدمت له المعرفة بسياق مختلف عن ما يواجهه فإنه لن يكون قادراً على ربط المعرفة السابقة لديه لتكوين بنى معرفية جديدة جيدة ،وبالتالي لن تكتسب لدية المعرفة المرتبطة بالسياق ولن يستطيع تطبيقها في واقع حياة او المواقف التي يواجهها ،ويضيف سانتوس (2011) إن المعرفة الجديدة التي تبنى من خلال السياق هي نتيجة تفاعل بين المعرفة السابقة والسياق والأدوات والاسس الثقافية، لذلك لا تُقدم المعرفة معزولة عن السياق حتى لو قدمت بكامل ادواتها .

6. دعم التعقيد "الترابط" في المعرفة Support Complexity Interconnectedness

يؤكد هذا المبدأ على أهمية تقديم المعرفة وتطبيقها في سياقات متعددة ، وعدم تبسيط وتجزئ المعرفة ،بل العكس من ذلك ،فإن تقديم المعرفة بشكل مترابط متكامل وكفكرة واحدة مع توضيح الترابط والتشابك بين مكونات المعرفة وذلك ليسهل فهمها داخل المادة وبالتالي تطبيقها .ويحذر سبيرو (2003) من تقديم المعارف للمتعلمين مُعلبة أو أجزاء منفصلة بل يجب تنظيم المعرفة وفق قواعد دقيقة .

أهمية نظرية المرونة المعرفية

إن ظهور نظرية المرونة المعرفية كأحدى النظريات البنائية، جاء نتيجة عدم قدرة طرق التعلم التقليدية من تحقيق الهدف الرئيسي للتعلم، الا وهو تطبيق المعرفة تطبيقا مرناً على النحو الذي يحقق للمتعلم الفائدة النظرية والعملية. كما وأكدت نظرية المرونة المعرفية على أهمية السياق ودوره الفعال في خلق بيئة تعلمية تعليمية قادرة على النهوض بالعملية التعلمية واخراجها بنتائج فائقة تراعي التطور الهائل الذي تشهدة جميع مجالات الحياة في الوقت الحاضر.إن المتعلم بدوره المتلقي كان يسعى دائماً لتبسيط المعرفة وحفظها وتجزئتها لكي يستطيع تجاوز الامتحانات التقليدية ،ولم يوظف المعرفة الجديدة في مواقفه الحياتية ،كما أنه كان غير قادر على دمج معرفته الجديدة ببنيته المعرفية، وبذالك لا تحدث لدية تراكمية وبناء في تمثيلاته المعرفية، وأن الحياة العصرية الجديدة بتعقيداتها وترابطها تستدعي منه مواكبتها والخروج عن المألوف من التبسط.ولقد أكدت نظرية المرونة المعرفية على دور المتعلم الفعال والنشط والمرن في خلق سياقات جديدة للمعرفة وتوظيفها في موقف حقيقي ،أن نظرية المرونة المعرفية هي نظرية فوقية ،جاءت للربط بين نظريات التعلم ولكي يتخلص المتعلم من عَناء الحفظ والتجزئ، بتناول المحتوى كوحدة واحدة وادراجها في سياقات متعددة .

إن الخروج بجيل جديد، قادر على تطبيق معرفته في المواقف المناسبة مستقلا بتفكيره مرناً في معرفته ، مطبقاً للتفكير الأبداعي ، ومواكب لعملية التطور، ومدركاً لأهمية بناء بنية معرفية واعية ومترابطة ،من شأنه إنتاج مجتمع قادر على الاستمرار بكفاءة ، ومواجهة المشكلات بطرق عصرية واعية وحلها بوقت سريع .

أهداف نظرية المرونة المعرفية

تسعى نظرية المرونة المعرفية لتحقيق مجموعة من الأهداف ،وتمثلت هذه الأهداف :

1. مساعدة المتعلم لتحقيق التعلم العميق، فحين يواجه المتعلم محتوى لا يستطيع فهمه فأن تطبيقه لمبادئ نظرية المرونة المعرفية يساعدة في تحقيق الفهم الدقيق والعميق وتحقيق التعلم ذو المعنى وليس التعلم السطحي المقترن بالعلامة فقط .

2. تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة المرنة في مواقف واقعية ،وذلك بتكييف فهمهم وخبراتهم مع المواف الجديدة الواقعية غير تلك التي كأنت في مواقف التعلم وذلك ما يسمى بأنتقال اثر التعلم ، فلقد سعت هذه النظرية الى تمكين المتعلم من الأستجابة التكيفية الأبداعية مع المواقف الجديدة بدلاً من الاستجابات الميكانيكية الروتينية الموجودة بالفعل والمخزنة في ذاكرتهم (الفيل ،2015).

3. تغير أنماط التفكير، وتسعى نظرية المرونة المعرفية الى تغير عادات العقل ،وليس فقط تغير طريقة اكتساب المعارف ،وذلك بتغير طريقة التفكير الرئيسية وطريقة استخدام المعرفة .

4. تصميم بيئات التعلم بالوسائط الفائقة لتعزيز التطبيق المرن للمعرفة ،وذلك باستخدام الكمبيوتر في تصميم بيئات التعلم ، واستخدام النصوص الفائقة لتحقيق تطبيق المعرفة المرنة .

ثانياً:التوجه نحو المخاطرة (Attitude Towerd Risk)

إن الاتجاهات من المفاهيم الحديثة نسبياً في الدراسات النفسية الاجتماعية ، فهذا المفهوم لم يستخدم سوى سنة 1862 من قبل عالم الاجتماع "سبنسر Spinser" في مؤلفه "المبادئ الأولى"، الذي أشار فيه الى "أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، نعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه " . وقد جاء المفهوم الذهني مقترناً بالتوجه ما يعني أن التوجه مرتبط ببناء ذو طابع معرفي بالأساس .بعد استخدام مفهوم التوجه في عدة مواضع اضحى من المهم أن يعرف كمصطلح يتداول في مجال علم النفس وبالأخص علم النفس الاجتماعي لذالك أورد ألبورت(Alport)(16) تعريفاً في عام 1936، كما وقدم نيلسون(Nelson)(20) تعريفا عام 1939. ونورد بعض من هذه التعريفات وخصائصها .

التوجه كما تعرفه موسوعة علم النفس جملة من الاستعدادات والتهيؤات التي يبديها الفرد اتجاه موضوع ما لكن هذه الاستعدادات قد تكون شعورية أو لا شعورية . أن التوجه بهذا المعنى يتخذ طابعاً شمولياً وذلك في علاقة الفرد بالمواضيع المختلفة سواء كانت ذاتية أو موضوعية مرتبطة بالآخرين . ويقدم البورت Allport تعريفه للتوجه بكونه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي منتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات أثر توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات التي تستثير هذه الاستجابة (الجبالي،2003) . فالاتجاهات بذلك وحسب نوعية تكونها تكون محددة للسلوك بحسب خبرة الشخص ومختلف علاقاته وتفاعلاته مع موضوع التوجه .أما الأشول(1999) فيعرف التوجه بأنه نظام تقيمي ثابت بصورة نسبية ويتمثل في ردود فعل عاطفية تعكس المفاهيم التقيمية ومعتقدات الفرد التي تعلمت عن صفات موضوع أو فئة من

الموضوعات الإجتماعية.ومن وجهة نظر الدافعية فالتوجه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يخص هذا الموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً(السحار،2002).

غالباً ما نجد الإختلافات في تحديد مفهوم الاتجاهات ذات صبغة شكلية، أي من خلال الصياغة اللغوية الخاصة بكل باحث ، لكن عموماً فأغلب التعاريف تشترك في تحديد أهم جوانب الاتجاهات بكونها أساساً حالة من الاستعداد المكتسب الثابت نسبياً والذي له أثر توجيهي وتحديدي لردود فعل واستجابات الأفراد إزاء بعض الأفراد والأفكار أو الأشياء(السحار،2002).

ويمكن تصنيف الاتجاهات بحسب الموضوع والذي يقسم إلى اتجاه عام وخاص، فالتوجه العام يرتبط بتوجه الأفراد نحو موضوعات مختلفة، وقد يتحول هذا النوع من التوجه في أقصى حالات تطوره وثبوته إلى صورة نمطية، حيث لا يصبح هناك أي اعتبار للجانب الواعي لدى الفرد، والتوجه العام يكون أكثر ثباتا واستقرارا من التوجه الخاص، وذلك بكون هذا الأخير محدود نحو موضوع نوعي محدد(الجبالي،2003).

خصـــــائص ووظـــائف الاتجاهات

لا تختلف أغلب الدراسات كثيراً في تحديدها لخصائص الاتجاهات سوى في طريقة صياغة هذه الخصائص ، أو في عملية ترتيب أولويات كل خاصية .أن أهم هذه الخصائص ترتبط بكيفية تكون الاتجاهات وذلك من خلال العناصر والكيفية المساهمة في تكوين هذه الاتجاهات؛ والتي تتخذ ثلاثة أبعاد رئيسية :

1. البعد المعرفي للإتجاهات :

فإذا كان لدى الفرد موضوع ما فإنه يتوفر لديه مجموعة من المعطيات والحقائق المعرفية عن موضوع التوجه بغض النظر عن رأيه في هذه المعارف ومن أين تستمد أحقيتها من السلطة أم من العقيدة أو الخرافة، بل أحيانا يكن لدى الفرد اعتقادان متناقضان عن موضوع واحد أو جماعة واحدة (الجبالي،2003).

2. البعد الأنفعالي ويشير الى مشاعر الحب والكراهية التي تتعلق بالنواحي العاطفية والوجدانية نحو موضوع التوجه .

3. البعد الأدائي ، ويشير الى سلوك الإنسان نحو موضوع التوجه فهي تدفعة نحو العمل بشكل إيجابي ، فالتوجه ينطوي على نزعة تدفع بصاحبة للأستجابة على نحو معين (بلقيس ومرعي ،1984).

تكوين الاتجاهات

إن الاتجاهات_ بناءاً على كيفية تكونها_ تكون مكتسبة وليست وراثية ، أي أنها نتاج خبرة الفرد في وسطه الاجتماعي بناءً على نوع التنشئة الإجتماعية التي تلقّاها ، ومن هنا غالباً ما تأتي إتجاهات الأفراد مطابقة أو متقاربة مع إتجاهات المجتمع إلا في حالات خاصة بالنسبة للأفراد كمرحلة المراهقة لدى الكثيرين من أفراد هذه الفئة ، وأيضا في الحالة الخاصة بالمجتمعات التي تمر بمراحل إنتقالية أو أنها تعيش وضعاً من اللامعيارية ، حيث لا تصبح هناك ضوابط معروفة في تكوين الاتجاهات أو في التعاملات البينية (بلقيس و مرعي،1984).

كما يرتبط تكوّن الاتجاهات بعوامل ذاتية للفرد من خلال مختلف الدوافع والميول ومستوى الذكاء ، وبعوامل اجتماعية كالحاجات المادية والثقافية وكذلك الحاجة للإستقرار والتقدير والأندماج في جماعات معينة (عيسوي،1998) ، وبذلك تتداخل العديد من الجوانب في تكوين التوجه بحسب

طبيعة الفرد والوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه، وأيضا هذا ما يكسب الاتجاهات صفة الثبات والاستمرار النسبي، أي أن عملية الاستمرار في الزمان والمكان تكون رهينة بمختلف الضغوط التي يتعرض لها الفرد وبعمليات تعديل معارفه وعواطفه وسلوكاته عن طريق تفاعلاته المستمرة والمختلفة، ما يجعل الاتجاهات خاصة بكل فرد بناءً على شروط تكونها، لكنها تتخذ صيغة الشمولية بالنسبة لمختلف الأفراد في مرحلة الحكم القيمي على موضوع التوجه ، حيث تتكون اما الموافقة المطلقة والمعارضة المطلقة (عيسوي،1998) .

وبالنظر لهذه الصيغة المعقدة التي تميز الاتجاهات سواء من ناحية تكونها أو العوامل المتدخلة في هذا التكوين، فهي تؤدي وظائف مهمة وأساسية للفرد وأيضا للمجتمع بكونها تتمكن من حصر معنى ودلالة سلوك الفرد في أي مجال يعيش فيه. كما يمكن الوقوف من خلالها على نوعية العلاقة التي تربط الفرد بالجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه ، فتكون لها وظيفة ضبط سلوك الفرد أثناء تفاعلاته بحيث تصبح سلوكياته متوقعة ، كما أنها تمكن المجتمع من التحكم وتوجيه الأفراد وتمكن الأفراد الآخرين من خارج النسق الاجتماعي من معرفة نوعية العلاقة التي تربط الفرد بالجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه(السحار ،2002).

العوامـــل المساهمة في تكوين الاتجاهات

إن من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات هي عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها عملية للإندماج الاجتماعي للطفل خلال مراحل نموه، ومختلف المؤثرات الأخرى تكون فقط كآليات للضبط الاجتماعي باعتبارها وسائل يتحكم فيها المجتمع ويمتلكها، لكن هذا لا يعني بأن ذات الفرد تكون سلبية في بناء اتجاهاته بل أنها فاعلة بقدر ما، فالطفل يقوم بتحويل العلاقات الاجتماعية إلى جملة من التمثلات المعرفية، فهو بذلك يقوم بعملية تحوير وتحويل لمختلف المعطيات التي

يتعرض لها من طرف المجتمع عبر آلياته المختلفة ، لكن هذا لا يمنع من اكتساب الطفل والأفراد عموما للاتجاهات السائدة في مجتمعهم ، حيث تصبح اتجاهات الأفراد معبرة عن رغبات واتجاهات المجتمع. كما أن عملية التنشئة الاجتماعية تلعب دورين معا ؛ دور بناء وتكوين الاتجاهات وأيضا دور تغييرها (السحار،2002).

ويمكن تحديد بعض العوامل الأخرى المساهمة في تكوين الاتجاهات وتغييرها كوسائل الإعلام والجماعات المرجعية ، وأيضا الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الأفراد والمجتمعات معا ، وذلك عبر الوسائل المعتمدة في عملية التعامل والتواصل الاجتماعي كالمناقشة والحوار والتأثر برأي الأغلبية .

مفهوم التوجه نحو المخاطرة

غالباً ما يتفاعل المجتمع مع مفهوم التوجه نحو المخاطرة بشئ من الغموض، فيُعرفها العدل (2001) بأنها نظام ثابت نسبيا من التقيمات الأيجابية أو السلبية، ومن المشاعر الوجدانية مع أو ضد موضوع اجتماعي معين ، والمخاطرة هي استعداد الفرد للقيام بالأعمال غير المألوفة ،أو اتخاذ القرارات الصعبة بدون التحقق التام من النتائج المترتبة، وقد يرجع ذلك الى صعوبة توقع الأحداث المستقبلية بسبب عدم توفر المعلومات التي يعتمد عليها الفرد عند إقدامه على المخاطرة . عرّف إبراهيم (1992) التوجه نحو المخاطرة بأنه نظام ثابت نسبياً من التقيمات الإيجابية للحرية غير المسؤولة، وللمجازفة والتقليل من خطورة احتمال اصابته الجسمية نتيجة الإهمال ، وتشمل الجوانب الأنفعالية لهذا التوجه ،عدم القلق من إمكانية الإصابة الجسمية ،الشعور بالقوة في مواجهة الخطر ، وعدم الخوف من احتمال التعرض للإصابة او العدوى، أما الجوانب النزوعية فتشمل النزوع للتصرف بحرية دون قيود الإندفاعية والإهمال المتعمد لشروط الوقاية الصحية .

أما الدسوقي (2000) فتعرفها بأنها التصرف إزاء موقف ما قد يكون مصحوبا بخسارة أو مكسب مادي أو معنوي ونتيجة لقرار معين اتخذة الشخص بعد دراسته وتقيمه للبدائل المتاحة والاختيار بينها.

ولقد أشار حمزة(2002) الى أسلوب تفضيل الفرد للموقف الذي تتم فيه المخاطرة ،بالإضافة الى مدى ادراك الفرد لتفضيل أفراد البيئة المحيطة لموقف المخاطرة ، وبالتالي فهي الدرجة التي يفضلها الفرد او يدركها بصرف النظر عن الواقع المحيط به بمعنى أن المخاطرة التي لم تصل الى مستوى تفضيل الفرد لها، فأنه لن يدركها كمخاطرة ،وبالتالي فلن يتأثر بها. ولقد عرفها ليندستيد(1966) أنها الأستعداد لأعطاء سلطة أو سيطرة شخصية وهذة العملية تقع تحت العديد من الأشكال الأساسية للسلوك الأجتماعي مثل التنشئة الأجتماعية والقيادة والعلاقات الأعلى والأقل .إن المخاطرة قرار او سلوك يتخذة الشخص ويتسبب في تحديد ملامح هذا القرار ونتائجه، وقد تكون هذه النائج مكاسب او خسائر ،معنوية او مادية ،تستمر فترة من الزمن أو تمتد لفترة قصيرة وتشير (السحار،2002) الى أن التوجه نحو المخاطرة مرتبط بالتحدي فالإنسان الذي يوجد لدية اتجاه نحو المخاطرة يوجد لديه تحدي لهذا الخطر ، فالتحدي هو الذي يدفع الإنسان نحو المخاطرة . فلقد اختلفت تعريفات الباحثين الذين إنقسموا في تعريفهم التوجه نحو المخاطرة الى فريقين :

- فريق يرى أن التوجه نحو المخاطرة يختلف عند نفس الفرد من موقف الى اخر .
- والفريق الأخر يرى أن التوجه نحو المخاطرة ميل نفسي عام لدى الافراد في شتى المواقف المختلفة .

النظريات المفسرة للتوجه نحو المخاطرة

اختلفت النظريات المفسرة للتوجه نحو المخاطرة ، ولقد برز إتجاهين رئيسين مفسرين وهما:

1. الإتجاه السلوكي ويؤكد المنظرين في هذا الإتجاة على تناول التوجه نحو المخاطرة من منظورَين.

- التوجه نحو المخاطرة كسمة شخصية ، فلقد كان كاتل من أبرز علماء الشخصية الذين توصلوا إلى أن أحد عوامل الشخصية هو المخاطرة والإقدام مقابل الخجل والحرص وأن الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تعنى المخاطرة والإقدام والاندفاع مقابل الدرجة المنخفضة التي تقيس الخجل والحرص والأنعزال والإنسحاب ولقد وجد كاتل دورا هاما للوراثة في هذه السمة (إبراهيم،1992) .
- العوامل الإجتماعية والديمغرافية في المخاطرة ،إن أهم العوامل الديموغرافية التي ارتبطت بالمخاطرة هو السن ،اذ أشار إبراهيم (2005) الى أن المخاطرة تزيد عند الأقل من ثلاثين بالمقارنة مع من هم أكبر منهم سناً ، وتزيد المخاطرة بين الطلاب الجامعين (25 وأقل) مقارنة بالطلاب الأكبر من ذلك .كما ارتبطت المخاطرة بالعوامل الديموغرافية الأخرى مثل الجنس حيث ارتبطت المخاطرة بالذكور عن الأناث(Lasorasa and Shoemaker,1988) .

2. الإتجاه المعرفي

يختلف أصحاب هذا التوجه في تفسيرهم للتوجه نحو المخاطرة، فالبعض يعتمد في تفسيرها على أساس أنها عملية منطقية كامله وهم أصحاب النظرية التقليدية .والبعض الاخر يعتمد في تفسيرها على أساس أنها عملية معرفية متأثرة بعدة عوامل .

أما النظرية التقليدية فلقد قامت على اتخاذ القرار في تفسير المخاطرة باعتبارها افضل قرار يتخذه الشخص لزيادة مكاسبة وتقليل خسائره، وقامت هذه النظريات على افتراض الإنسان الإقتصادي الذي يتميز بالمنطقية الكاملة ، ويتخذ قراراتة بناءً على المعرفة التامة بما أمامه من اختيارات ونتائجها ، والحساسية المطلقة للفروق بين البدائل بما يمكنه من حسن التميز بينها، اما المنطقية أي أن قرارات الشخص تهدف دائما الى زيادة المنفعة وتقليل الخسائر (Atkinson,1994) .

وتأخذ هذه النظرية في الاعتبار تأثير المعلومات على المخاطرة ، إذ يشكل نقص المعلومات سبباً مهماً من أسباب المخاطرة، وذلك بإتيان السلوكيات المرفوضة اجتماعياً ولذلك فأن جمع المعلومات أهمية كبيرة من أجل تعديل سلوك المخاطرة (درويش،2000). يفترض أن النموذج التقليدي في حالة من التأكد، وليس للمخاطرة وجود في ظل هذا الافتراض، وهذا النموذج لم يستطع أن يثبت قدرته على التنبؤ بالقرارات التي يتخذها الإنسان إلا في حالات قليلة النتائج ، فقدرة الإنسان على حساب النتائج محدودة بسبب عدم التأكد من إمكانية تحقيق النتائج، أو عدم وجود محك ثابت لقياس النتائج المتوقعة من كل اختيار حيث أطلق صبري(1994) على الدافع وراء التصميم على سلوك المخاطرة رغم الوعي بخطورته على حياته؛ بالاتجاه نحو المخاطرة بالحياة .

أما من وجهة نظر أخرى إن المخاطرة المدروسة هي ذلك الإختيار الواعي للقرار الذي يتناسب مع مكونات الموقف وأبعادة وعواقبه ،والتي تشمل ترك شيء ما للحصول على شيء آّخر أعظم قيمة والتي ينبغي أن تتم بناءً على معلومات داخلية والتي يحصل عليها الفرد من رصيد معلوماته وخبراته السابقة ومعلومات خارجية يستمدها من معطيات الموقف (العدل،2001). أن هناك عوامل ذاتية تتدخل في الأدراك فالشخص لديه بناء من القيم والمعتقدات والاتجاهات بالإضافة الى أنه نتاج تنشئة اجتماعية وخبرات سابقة ، ويمتلك سمات وخصائص شخصية متميزة عن غيره وبناءً نفسيا منفرداً (عبد الحميد،1995). أما جيلفورد (1980) ذكر أنها سمة معرفية في الشخصية ذات الوجهةِ الاجتماعية فهي تحدد نشاط وتفاعل الفرد في المواقف الإجتماعية المختلفة. ونرى من انقسام الباحثين أن البعض ربطها بالموقف أي أن المواقف هي التي تدفع السمة للبزوغ اذ أكد سولفيك (1962) أن اتخاذ المخاطرة لايرتبط بسمة بعينها،أنما يعتمد أكثر على طبيعة الموقف . وفي ظل الإختلاف في تفسير التوجه نحو المخاطرة يتضح أن التوجه نحو المخاطرة قرار يقدم عليه المخاطر بعد أن يقوم بعمليات ذهنية تعكس وجهة نظره الشخصية والاجتماعية ودوافعة ويظهر جليا في سلوكه،اذ أن السلوك المخاطر لا ينبع الا عن شخصية قوية مقدامة ومغامرة وجريئة تنأى عن الخوف والتردد .

سمات الشخصية المخاطرة

إن معرفة الخصائص النفسية والسمات للذين يتصفون بالتوجه نحو المخاطرة أمراً في غاية الأهمية ؛لأن ذلك يلقي الضوء على العوامل النفسية المرتبطة بالإتجاه نحو المخاطرة ، فلقد ذكر عبد الحميد (1995) أن المُخاطر شخص مثابر يتمتع بقدر كبير من الجراءة والأقدام ،فهو يقبل بأن يضع نفسة في مواقف على الرغم من أن احتمال نجاحه بها بسيطة .كما أن المخاطرة سمة معرفية

في الشخصية كما ذكرها جيلفورد(1980) ولقد أشار إبراهيم (1992) الى أن المُخاطر من وجهة نظر جميع الأشخاص يتسم بالجرأة والسيطرة كما ويتسم بالذكاء والنضج الأنفعالي، وأن اتخاذ المخاطرة ينحدر مع زيادة العمر وأن المتقدمين في السن يكونون أقل طواعية للمخاطرة من غيرهم من صغار السن.وتبرز المخاطرة عند المراهقين من الذكور والميل الى العنف والأعمال الغريبة والشاذة أحيانا حيث يحقق لهم ذلك من وجهة نظرهم معنى الرجولة (عبد الرحيم،1986).وترتبط المخاطرة بتحقيق الذات عند الفرد المخاطر وقد أثبت وايت(1992) أن هناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات والمخاطرة، وقرار المخاطرة ليس الا قرار يتخذه المُخاطر لتحقيق ذاته ايماناً منه بأن اثراء ذاتة لايكون الا من خلال التوجه نحو المخاطرة . كما وتشير الدسوقي(2000) الى أن المُخاطر يكون على درجة من الجرأة وأن قرار المخاطرة الذي يتخذه يتضمن نوع من الإلتزام والتسليم .ولقد ذكرت السحار (2002) بعض من صفات الشخص المخاطر :

- يتمتع بالجراءة والقوة على الأقدام ،فهو شخص يضع نفسه في مواقف صعبة بالرغم من أنه يعرف أن احتمال نجاحها بسيطة .
- يتمتع بشخصية مثابرة ونضالية .
- أنه يتميز ببناء نفسي منفرد .
- ادراكه لموقف المخاطرة يتأثر بعدة عوامل منها الإحساس بنتائج الموقف، وكذلك الأنتباه للموقف ذاته، الأستعدادات للقيام بالموقف الخطر بكل شجاعة، وكذلك القيم الأخلاقية المترتبة على نتائج الموقف الخطر .

إن المُخاطر شخص شجاع مقدام واعٍ ومدرك لموقف المخاطرة ،محباً لذاتة ساعياً لتحقيقها ،مندفعاً نحو تحقيق المكاسب ، مثابراً متطلعاً الى النتائج ، على قدر واسع من تحمل المسؤلية ،كما وأنه

لديه روح الأثارة والتشويق مفعم بالحياة، متحدياً نفسة ومجتمعه بغض النظر عن النتائج (السحار،2003)، فروح التحدي والمغامرة تجعل من الشخص مصقولًا وكما يُقال"أُطلب الموت وأستهن به توهب لك الحياة "(الدسوقي،2000). فأغلب المخترعين والعلماء والمشاهير في مجالات الإنجازات البشرية العظيمة اتخذو المخاطرة ، والقرار بممارسة ما كانو يؤمنون به و واجهو المشكلات والصعوبات وبالرغم من ذالك استطاعو تخطيها بنتائج انعكست على شخصيتهم وكذلك على العالم أجمع .

العوامل المؤثرة في اتخاذ المخاطرة

أن اتخاذ المخاطرة او اخذ القرار بالقيام بالمخاطرة يعتمد على عدة عوامل أبرزها:

- الموقف : إن موقف المخاطرة يضم كل المعلومات التي تحدد المكاسب والخسائر كما أن الموقف يحدد اذا كانت المكاسب او الخسائر مادية او معنوية او اجتماعية، كما يتضمن الموقف التأثير الزمني لقرار المخاطرة من حيث أنه طويل او قصير المدى (نبيل، 1995).
- العواقب : هي العوائد التي يجنيها المخاطر وهي اما أن تكون سلبية او إيجابية ومردودها اما أن يكون مادي او اجتماعي .
- الشخص : يعتبر الشخص متخذ القرار بالمخاطرة من اهم عوامل اتخاذ المخاطرة فعليه تقع مسؤلية ادراك جوانبها المختلفة في سياقها الجزئي أو تنظيمها الكلي، وعليه تقع مسؤلية الموقف عامة وعواقب القرار (تمساح،2006) .

التوجه نحو المخاطرة واتخاذ القرار

إن عملية اتخاذ القرار من العمليات الصعبة في حياة الفرد، إذ أنه من الممكن أن تعتمد عليه حياتة،او من الممكن أن ترتبط بمستقبلة او مستقبل فرد او افراد اخرين. فاتخاذ القرار من الممكن أن يكون في أشياء بسيطة ومن الممكن أن تعتمد علية حياة بأكملها ، ومع أن القرار عملية عقلية إلا أن النظام القيمي والاتجاهات تشكل دوافع موجهة لما يصدر عن الفرد من قرارات، كما أن صحة الفرد النفسية تؤثر كثيراً على قدرته على اتخاذ القرارات، فالأشخاص الذين يُعانون من الضغوط والتوترات النفسية ومشاعر الحزن والإكتئاب يفقدون الحيوية والإهتمام بالحياة وبالتالي يفقدون القدرة على اتخاذ القرارات وكأنما يصابون بحالة من الشلل الدماغي (زغلول،2003). ويشير اتخاذ قرار المخاطرة الى صناعة القرارات والقيام بسلوكيات تحت ظروف عددم التأكد ويفترض اتخاذ المخاطرة من قبل الملتزم درجة من الجراءة بمعنى أن هناك مَخاطر أكبر متوقعة نتيجة لاحتمال مكافئة اعظم، ويختلف القرار باختلاف نوعية المخاطرة اذا كانت فردية أو جماعية، اذ أشارت تمساح(2000) الى أن الفرد يميل الى أن يكون أكثر مخاطرة حينما ينتمي الى جماعة. ويقترح تايلور و دونيت (1974) أن هناك عدة عوامل يتوقف عليها اتخاذ القرار لقرار المخاطرة وهذة العوامل هي :

1. كمية المعلومات المتوفرة في موقف المخاطرة .
2. معدل المعلومات اللازمة لأتخاذ قرار المخاطرة .
3. مقدار الثقة المصاحبة لصحة قرار المخاطرة .
4. الزمن الازم للوصول الى قرار المخاطرة .
5. الدقة في تناول واختيار قرار المخاطرة .

6. المرونة التي توجد لدى الفرد في اتخاذ قرار المخاطرة .

ومن هنا نجد أن اتخاذ القرار بالخوض في المخاطرة لايتوقف على الشخص المخاطر وحده، اذ أن النظرة السلبية لاطلما رافقت مفهوم التوجه نحو المخاطرة، وعليه يتم تصنيف المخاطرة في بعض الأحيان على أنها مخاطرة أخلاقية ،في مقابل المخاطرة اللاأخلاقية والمعايير السائدة والأخلاق هي التي تضفي على المخاطرة الوصف الملائم بكونها أخلاقية أو لاأخلاقية وكما هو المعروف فإن المعايير الإجتماعية ليست ثابتة في كل مكان وزمان فما نعتبره في مجتمعنا من الأعمال اللأخلاقية، قد لايكون ذلك في مجتمع أخر (نبيل ،1995). كما وأنه ليس هناك مشكلة في مجتمع يسعى للتطور ويسعى لتحقيق كينونتة ويؤمن بأهمية المخاطرة ،بل على النقيض من ذلك مجتمع تتحكم فية ارادة البقاء على إرادة التطوير ويدور الصراع هنا بين وقائع داخلية. كمفهوم الذات والثقة بالننفس والدافعية للأنجاز. ووقائع خارجية مثل ادراك الافراد الذين يدخلون في موقف المخاطرة وكذلك القيم الثقافية في المجتمع وادراك لعواقب القرار من حيث مكاسبة وخسائرة، فمثلا نجد المجتمع الأمريكي أكثر تقديرا لقيم مثل المخاطرة والنجاح من المكانة (تمساح،2000) .كما اشارت السحار(2002) من خلال دراستها على الشباب الفلسطيني أن التوجه نحو المخاطر مرتفع نسبيا لديهم .

حل المشكلات (Problems Solving)

يواجه الفرد في حياته مواقفاً صعبة ، والتي من الممكن أن تشكل لديه عائق امام تأديته المهام أو تحقيقه هدف معين وخصوصاً الشباب في مرحلة المراهقة ،والتي يمر بها الطالب في نهاية المرحلة الثانوية وبداية حياته الجامعية، وتكون الحياة الجامعية حياةً جديدةً بالنسبة للطلبة

حيث أنها تتعامل مع متغيرات حديثة بالنسبة لهم؛ اذ أن الطلبة يواجهون في هذه المرحلة المواقف بأنفسهم وتمر بهم عوائق، إن تلك العوائق تتمثل بالمشكلة، والمشكلة هي حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عند ادراك وجود عوائق تعترض الوصول الى الهدف، أو عجز أو قصور في الحصول على النتائج المتوقعة من العمليات او الأنشطة المألوفة (الحلو،2001) .وتعرف المشكلة بأنها تناقض ذو دلالة بين السلوك الملاحظ والسلوك المتوقع (قطامي ،1999). ولتخطي هذه المشكلات لابد من حلول لها .لقد ظهر مفهوم حل المشكلات في بداية القرن العشرين ، فقد أشار علماء مثل كوهلر وثورندايك ، الى مفهوم حل المشكلة من خلال تجاربهم على الحيوانات، ولقد تطور اهتمام العلماء بمفهوم حل المشكلات لما له علاقة وثيقة بالتطور والتقدم الإنساني . وبينما يعرفها أندرسون (2005) بأنها: "عملية تفكيرية مركبة يستحضر من خلالها الفرد خبراته السابقة المخزنة في بنائه المعرفي حول موضوع معين، ويبدأ بإجراء معالجات متعمقة عليها حتى يصل إلى الحل الذي يعيدة إلى حالة التوازن المعرفي". كما و يرى بياجيه أن حل المشكلات هو ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيداً وصعوبة(غانم ،2004). ويعرفها Sternburg بأنها عملية يسعى الفرد من خلالها الى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولة البحث أو سعيه لتحقيق الهدف (غباري ومحاسنة ،2013) .اما غانم (2004) فيرى أن حل المشكلة هو أداء الفرد الذي يمكنه من التغلب على العوائق والتي تحول بينه وبين الوصول الى أهدافه.كما ويؤكد الزغلول(2003) بأن حل المشكلة هو عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة ، أو معالجة مواقف جديدة أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه(أبو جادو ، 2000) . إن حل المشكلة هو حالة يسعى فيها الفرد للوصول الى الهدف الذي يسعى الى الوصول اليه بسبب عدم

وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف ، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد الى ما يريد وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذل من جهد عقلي يحاول من خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له. ويشير إبراهيم (2000) أن حل المشكلة يعني أن الفرد يستخدم المعلومات المناسبة، ويعمل على تطبيقها في المواقف الجديدة والمختلفة، ويعتبر حل المشكلة حالة يسعى خلالها الفرد للوصول الى هدف يصعب الوصول اليه بسبب عدم وضوح اسلوب الحل وتحول دون وصول الفرد الى ما يريد. وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له (الزغول والزغول ،2003) . وأسلوب حل المشكلة هو عملية تفكير يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له ، وتكون الإستجابة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذى يتضمنه الموقف ، وقد يكون التناقض على شكل فجوة أو خلل فى مكوناته أو عدم وجود ترابط منطقي بين أجزائه وهو نوع من النشاط العقلي يقوم على التحدي العقلي والمنافسة العقلية (Krulik and Rudnick,1992). فالفرد في هذا الموقف عليه أن يكون جاهزاً بما هو موجود ومخزون فى الذاكرة العاملة ويقوم بمعالجة وإعداد وتجهيز هذا المحتوى لكي يحل المشكلة (Swanson and etal, 1993) وتُعد القدرة على حل المشكلات عملية عقلية داخلية تسير وفق خطوات معرفية محددة ومنظمة في ذهن المتعلم بهدف الوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، والتي تزوده بالمهارات الأدائية لمواجهة المشكلات والمعقيات بكفاية عالية (Salami, 2007).

ويُحَدد أسلوب حل المشكلات بمستوى إدراك الفرد لمدى فاعليته فى حل المشكلة ، من حيث القدرة أو الوعي التقويمي لقدراته أثناء الحل ، ودرجة الثقة فى الحل ، وردود الأفعال عند الفشل أو

الإحباط ، والكفاءة فى تقويم النتائج وكذلك مستوى الأنفعال أو رد الفعل الأنفعالي أثناء الحل (الشناوي والفقي، 1995) ويستخدم مفهوم حل المشكلات فى مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية ، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو تصميم تجربة علمية (جروان ، 1995) . وعلى اختلاف التعريفات الواردة سابقاً لحل المشكلات إلا أنها تتفق في عناصر معينة استندت اليها في التعريف ، بما فيها الشروط الواجب توافرها لحل المشكلة، وهي (سكيكر، 1995):

- استدعاء المتعلم ما يناسب المشكلة من القواعد السابقة، حيث أن حل المشكلة لا يأتي من فراغ، بل يعتمد على الخبرات المُتعلمة سابقاً.
- تنظيم المعلومات بطرائق مناسبة، لأن لكل مشكلة أنواعاً معينة من المعلومات تناسبها.
- الطلاقة في الافتراضات وتوافر الأفكار.

وبناءًعلى ما سبق يمكن تعريف حل المشكلة بأنها عملية يوظف فيها الفرد مهاراته وخبراته لتخطي عائق معين أو تحقيق هدف منشود .

النظريات المفسرة لحل المشكلات

تختلف الاتجاهات النظرية فى تفسير أسلوب حل المشكلات تبعاً لاختلاف تفسيرها لعملية التعلم. فقد تناولت النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية معالجة المعلومات أسلوب حل المشكلات وفيما يلى عرض لهذة النظريات.

أولاً : النظرية السلوكية

ويقوم هذا التوجه فى تناوله لأسلوب حل المشكلات على عدد من الفروض وهي أن يتعلم الكائن الحى حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ ، ويحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء ، تكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم ت

تحول تدريجياً إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط، ويعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، في حين أن قوة الاستجابة دالة على نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينها (الزيات ، 1996) .

ووفقاً لهذا التوجه فإن المشكلة موقف غامض يثير الفرد ويحفزه للعمل على تفسيرها وحلها، و يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة ، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة ، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي واجهها من قبل فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى المحاولة والخطأ ، مستخرجاً من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة (عبد الحميد ، 1999) .

وهذا يعنى أن المتعلم يواجه الموقف المشكل بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة ، ومجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي ، ويحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعياً قوتها وترتيبها أي يبدأ فى البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط ، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً ، حتى الوصول للحل المناسب (النشواتي ، 1998) .

ويذكر براتيمان (1990) أن تفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة ، ينفي مبدأ أساسياً يقوم عليه تعلم حل المشكلة ، وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر فى الحصيلة السلوكية للمتعلم ، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على المواقف التعليمية التى تتضمن مشكلات ذات درجة

عالية من التجريد والتعقيد ، وإنما استخدم أساساً لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الاستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة .

ثانياً: الإتجاه المعرفي

ويسمى اتجاه الارتباط بين المثيرات ، فالتعلم يمثل ميلاً مكتسباً لدى الكائن الحي لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين فى موقف معين ، فمثلاً وقوف السائق عند ظهور الإشارة الحمراء ، فهنا لا يتعلم بطريقة آلية أن يستجيب للضوء بالوقوف ، بقدر ما يتعلم معنى ظهور الضوء الأحمر ، الذى يجعله يتعلم توقع وقوع حادثة أو متابعة رجل الشرطة له فى حالة عدم الاستجابة بالوقوف . وبالتالي فأنه يستفيد من هذه المعرفة فى تقرير ما يفعله .وبذلك فإن إجابة التوجه المعرفي على سؤال : ماذا نتعلم ؟ نحن نتعلم هذه المعرفة(الشرقاوي ، 1998) .

فأصحاب هذا التوجه يرون أن المشكلة هى أنعدام توازن فى المجال المعرفي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم ، ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لاكتساب الاستبصار فى الحلول الممكنة للمشكلات ، فالمتعلم يبدأ إدراك الشكل أولاً ، وبعدها يفحص التفاصيل(الجمل ، 2001).

وعملية الاستبصار ليست دائماً عملية تعلم تؤدي إلى توصل المتعلم إلى الحل المطلوب فجأة ، بل أنها فى الغالب عملية تعلم تدريجي ، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة فى الموقف ويحاول تنظيمها فى وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف ، فيمكن الاستفادة منها أثناء حل المشكلات ، عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة ، بحيث ينظر إليها الفرد مرة واحدة ، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التى توصل إلى الحل إذا ما أغفلنا بعض أجزاء المشكلة أو نظرنا

إليها من زاوية واحدة ، من غير أن نستوعب كل جزء فيها لأن هذا سيؤدي إلى إعاقة عملية الوصول إلى الحل السليم (أبو جادو ، 2000).

وتوجد ثلاثة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات و هي(عودة،1996):

- الحل الفجائي : وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة ، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب.
- الحل التدريجي : وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجه ولا يلعب الفهم دوراً أساسياً فى التوصل إلى الحل ، والحل الثابت يتوصل الفرد فيه إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجياً حتى يفرض فروضاً تُستبعد تماماً ويتكرر إذا لم يصل للحل الصحيح .
- الحل المباشر: وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل (Brightman،1990) ويشير جانييه في نموذجه للتعلم أن من أهم أسباب تعلم المبادئ والمفاهيم استخدامها فى حل المشكلات وتفسيرها ، ولذلك فأن أسلوب حل المشكلات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلم المفاهيم والمبادئ لأنه يربط بين مبدأين أو أكثر سبق تعلمها فى مبدأ واحد جديد من مستوى أقل ، فهو يعتبر امتداداً طبيعياً لتعلم المبادئ والعلاقات.كما أن حل المشكلة ليس بالموقف البسيط الذى يتم فيه الاستفادة من المفاهيم والمبادئ السابق تعلمها ، وأنما عملية يكون نتيجتها تعلم جديد، وهذا التعلم يكون فى مستوى أعلى من تعلم القواعد والذي يمكن الفرد من حل أي مشكلات أُخرى من نفس النوع.

ثالثاً: نظرية الجشطلت

وتقوم هذه النظرية على معرفة الأجزاء من خلال الكل، وعلى ادراك الموقف من خلال الإستبصار للموقف الكلي، وحل المشكلة عند الجشطلت هو الطريقة التي يسعى من خلالها الشخص للوصول الى هدف معين او تخطي عائق يمنعة من مواصلة هدفة، من خلال إيجاد الوسائل لبلوغ الهدف ،وتشمل المشكلات مشكلات في التعلم مثل الرياضيات او مشكلات في الحياة اليومية مثل إيجاد عمل أو وظيفة .إن التعلم بهذا التوجه يؤكد على الأدراك الكلي للمشكلة، والتركيز على الأجزاء من خلال الكل وعليه فإن النظرية الجشطلتية تركز على معرفة الكل ومن ثم الأجزاء التي تؤدي الى حل المشكلة (عبد الهادي،2004).

كما وأن حل المشكلة عند الجشطلت هو الوصول الى الجشطلت، والجشطلت هو المظهر الذي يتجلى فيه الحل الذي يبحث عنه الفرد، ويكون هذا الحل نتيجة عملية ادراكية معرفية تقوم على جمع أجزاء كل متناسق بتنسيق عقلي لأجزاء المشكل حتى الوصول الى تكوين ثابت ، ويؤكد الجشطلتيون على أن الوصول الى الحل المناسب يمر بأربع مراحل وهي (سميرة،2010):

- المرحلة الأولى: التحضير وتبدأ هذه المرحلة حين يدرك الفرد أنه في موقف مشكل ،ويحاول أن يفهم معطيات الحل المشكل .
- المرحلة الثانية: التحضين بعد أن يدرك الفرد وجود مشكلة فأنه يحاول محاولات أولى فاشلة لحل المشكلة ،بعد ذلك يتوقف قليلاً عن البحث .
- المرحلة الثالثة :الإشراق العقلي بعد عدة محاولات فاشلة ، يعود الفرد الى حل المشكلة من خلال حل مفاجئ خطر بذهنه .

- المرحلة الرابعة :التحقق وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بتطبيق الحل وملاحظة مدى جدواه في تخطي المشكلة .

رابعاً: نظرية معالجة المعلومات

ينطلق أصحاب هذه النظرية من الإفتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وطرق برمجة الحاسوب. وأحدث ما شهده مجال حل المشكلات من تطورات يتمثل فى نظرية تكوين وتناول المعلومات والتى تمثل التوجه الخاص بعلم النفس المعرفي المعاصر، وقد ساعد على تطور هذه النظرية عاملان، أولهما: اختراع الحاسب الآلي الذي زود الباحثين فى مجال علم النفس بنموذج عملي أقرب للعقل البشري، وثانيهما: أن النظريات الأخرى التى تبحث فى تفسير ظاهرة المعرفة البشرية لم تستطع ببساطة أن تتعامل مع تشابكات وتعقيدات عملية حل المشكلة (Anderson , 1993).

ويركز إتجاه معالجة المعلومات على عملية برمجة الحاسب الآلي لأداء المهام وفقاً للأساليب السلوكية التى يؤدي بها الأنسان نفس المهام، ثم مقارنة أداء الحاسب الآلي بأداء الأفراد للمشكلة أو المهمة نفسها. وبالمماثلة بينهما أمكن افتراض أن الحاسب الآلي يستخدم عمليات معالجة تشبه إلى حد كبير العمليات التى يقوم بها الإنسان، بينما التناقضات تشير إلى اختلافات جوهرية بين الحاسب الآلي والعمليات العقلية المعرفية لدى الإنسان. وقد وضع أبو حطب (1986) نموذجاً للعمليات العقلية المعرفية، أسماه بالنموذج المعرفي المعلوماتي، أو النموذج الرباعي للعمليات المعرفية، يتضمن تصنيفاً دقيقاً ومحدداً وواضحاً للمعلومات فى ضوء عدد من متغيراتها، من حيث النوع والمقدار والمستوى وطريقة العرض. ويفترض هذا النموذج أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي عند الفرد، قد ينشأ عن نقص المدخلات، أو الأدلة، أو الوسائل، أو العادات ،

ويرى أنه من الأفضل التعبير عن هذه المفاهيم جميعاً بمصطلح أكثر شمولاً هو المعلومات، ثم يصل الفرد بعد ذلك إلى الاستجابة أو المخرجات أو الحل بالمعنى الواسع(أبو حطب ، 1986). ويتوقف كل من مستوى النشاط العقلي المعرفي وفاعليته لحل المشكلات على التكوين الثلاثي الأبعاد للمهمة ، أو المشكلة موضوع المعالجة ، وهذه الأبعاد الثلاثة هي (الزيات،1995) :

- الخصائص البنائية للمشكلة : وتشير إلى وصف المشكلة فى إطار موضوعي ملاحظ يقوم على الطابع الحسي دون النظر إلى ما يفعله المفحوص عند محاولته القيام بسلوك حل المشكلة . وتتحدد من خلال : درجة الغموض ، وعدد الحلول ، ودرجة التعقيد ، والخبرة أو استدعاء الحل .
- العمليات وتشمل : الإعداد أو التحضير ، والحضانة ، والأنتاج ، والتقويم والأهمية الأساسية لهذه العمليات تأتي من فائدتها فى التمييز بين المهام أو المشكلات كما أنها توفر بعض الاستبصارات لأهمية تنوع العمليات العقلية المستخدمة فى الأنماط المختلفة لحل المشكلات .
- المقاييس المشتقة وتشمل : زمن الحل ، تعدد الحلول ، نوع الحل ، استراتيجية الحل (الزيات ، 1995) .

وفي ضوء الاتجاهات المختلفة لتفسير حل المشكلات يمكن تصور حل المشكلات على أساس قدرة الفرد على معالجة المعلومات ومواجهة موقف المشكلة واستخدام أساليب مختلفة فى الوصول إلى حل للمشكلة .

العوامل المؤثرة في حل المشكلات

لقد تعددت العوامل المؤثرة في حل المشكلة ، فأضاف كل اتجاه عوامل تتناسب مع أسلوب نظريتهم ،الا أن مختلف النظريات تشاركت في بعض العوامل نورد منها (عبد الهادي،2004):

- الإستعداد أو الوضع العقلي: ويقصد بالوضع العقلي حالة من الأستعداد أو التهيؤ التي تجعل الفرد يستجيب فكرياً أو ذهنياً ، فالأستعداد يؤدي بالمتعلم الى الأنسجام مع العملية التعليمية الجديدة وبالتالي يساعد ذلك في حل ناجع للمشكلات .
- الدافعية :تشكل الدافعية عامل مهم ومؤثر في حل المشكلات اذ أنها تحدد نوع التفكير المناسب للحل، وبالتالي تعمل على التنوع في إيجاد الحلول بطريقة فعالة وسريعة.
- الخبرة السابقة :إن مجموعة الخبرات التعليمية السابقة والقيم والاتجاهات تعطي التلميذ قدرة عالية على حل المشكلات، فمن خلال مجموعة الخبرات السابقة التي يمتلكها ليكتشف العوامل الداخلية المؤثرة في حل المشكلة، وعندما يواجه مشكلة معينة يأخذ بالتنقيب والبحث من خبراته السابقة المتراكمة عليه ويتعلم كيف يواجهها .

ويضيف أبو حطب و صادق(1995) عوامل أخرى تؤثر تعلم أسلوب حل المشكلات ، منها : القدرة على استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة، والتأهب لحل المشكلة، والقدرة على إدراك العلاقة بين المبادئ التى تعلمها التلاميذ وموقف حل المشكلة، وتوافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة ، والأسلوب المعرفي للمتعلم .

ويعتبر مستوى ذكاء الفرد من العوامل المهمة المحددة للإقبال على تعلم حل المشكلات ، فالأفراد ذوو الذكاء المرتفع أقل إقبالاً على المخاطرة أثناء حل المشكلة مقارنة بذوي الذكاء المنخفض ،

ويختلف مستوى الأداء وشكل الاستراتيجيات المستخدمة أثناء حل المشكلات باختلاف مستوى الذكاء " مرتفع _متوسط _ منخفض " (Raheim , 1997) .

يتضح مما سبق وجود ثلاثة مجموعات من العوامل تتفاعل بعضها مع بعض وتؤثر فى تعلم أسلوب حل المشكلات أولها : الاتجاهات وتشمل الاهتمام والدافعية والثقة بالنفس، والثانية : القدرة المعرفية وتشمل المعرفة والذاكرة وما وراء المعرفة ، فالذاكرة تلعب دوراً مهماً فى حل المشكلات . وتُشّكل مصدراً للقوة عندما تعمل جيداً ، وبخاصة عندما نتذكر المشكلات المشابهة وكيف تم حلها. والتمكن من مهارات ما وراء المعرفة يساعد فى اكتساب المعرفة والتحكم فيها والسيطرة على عمليات التفكير. والثالثة : الخبرات السابقة وتشمل الخلفية الثقافية والمعرفة بمشكلات سابقة وأساليب حلها (الحارثي ، 1999) .

ويطلق كثير من علماء النفس مصطلح " الإنتقال الموجب " Positive transfer على أثر الخبرات السابقة فى مساعدتنا على حل المشكلات ، ففي بعض الأحيان الخبرات السابقة تحسن وتنمي القدرات العامة لحل المشكلة لدى الفرد ، وفي هذه الحالات للأنتقال الموجب يمكن القول أن الفرد اكتسب تأهباً للتعلم أو أنه قد تعلم أن يتعلم Learning to learn وعندما يعوق التأهب الناتج عن التعلم حل المشكلات لأن الفرد قد يستجيب بصورة جامدة غير مرنة ، نمطية أو آلية وكذلك عندما تثبط الخبرة السابقة شيئاً جديداً أو حل المشكلات فأن هذا التأثير للخبرة يسمى الأنتقال السالب Negative transfer (دافيدوف ، 2000).

خطوات حل المشكلات

إن الأنسان بطبيعته البشرية يسعى الى حل مشكلاته بطرق متعددة، ولقد اختلفت الطرق بإختلاف النظريات المفسرة لحل المشكلات، ولكن أغلب الاتجاهات اتفقت على خطوات رئيسية وتتلخص بالخطوات التالية :

1. تحديد المشكلة والتعرف عليها.

يؤكد كللي وتشانغ (2001) أن المشكلة المُعَرَّفة جيداً مشكلة نصف محلولة .إن تحديد المشكلة مرتبط بالإحساس بالمشكلة والوعي بها والتنبه لها وذلك نوع من التفكير الإرادي ،والهدف منه أن يزداد إحساس الفرد بالأشياء التي تحتاج الى تعديل وتطوير ، وبعد الإحساس بالمشكلة وادراكها فعلى الفرد صياغاتها ،اذ أن الصياغة الغامضة تعوق الحل الفَعّال للمشاكل (بارلو ،2002).

2. تحليل المشكلة .

إن تحليل المشكلة يشمل معرفة الأسباب الرئيسية وراء المشكلة وجمع المعلومات وطرح الأسئلة من شتى نواحي المشكلة، فيجب على الفرد ادراك المشكلة وتحديد مراجعها والرجوع الى المصادر الموثوقة ،كما وعليه جمع المعلومات واجراء المقابلات والأستبانات واستخدام قواعد البيانات والتقارير والسجلات والوثائق (الطالب ،1995) .

كما وأن تحليل المشكلة يشمل مستويين :

- التحليل المبدئي لموقف المشكلة .ويحكم الفرد من خلال نظرة عامة على الموقف المشكل اذ من الممكن أن يكون افراط في سلوك غير مرغوب فية ،أو ندرة حدوث السلوك المرغوب (الطالب ،1995) .

- التحليل الإرتقائي للمشكلة .ويعني التحليل الأرتقائي للمشكلة أن نقف على بداية ظهور المشكلة والمراحل التي مرت بها حتى صارت الى ما صارت اليه بلأضافة الى الوقوف على المتغيرات التي أسهمت في تطوير المشكلة عبر مراحلها المختلفة (حسين ،1982).

3. ترتيب البيانات واقتراح الحلول .

يحتاج الأفراد في حياتهم الى مزيد من المعلومات حول الأمور التي يعالجها ، والمشكلات التي يواجهها ،حتى يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة ،واختيار ما يتناسب والأهداف التي يسعى الى تحقيقها(ملحم ،2000). فحين تترتب البيانات والمعلومات بشكل واضح ،وتتحدد أسباب المشكلة الرئيسية ،يصبح الفرد قادر على توليد الأفكار والبدائل ووضع قائمة بالحلول المقترحة .

4.اختيار الحل المناسب واختبارة.

في هذه المرحلة يكون الفرد قد قام بعمليات عقلية عليا، واستخرج نتائج على شكل حلول مناسبة للموقف المشكل. وفي هذه المرحلة يكون الفرد قادر على اختيار الحل الأمثل والأنسب بحيث أن الحل اما أن يتخطى المشكلة بنجاح أو يحقق هدف معين او يقلل من أضرار مشكل ما .

5.التقييم .

بعد أن يكون الفرد قد وضع خطة لحل المشكلة وبدأ بحلها ،فإنه ينظر الى نتائج هذا الحل ،ويحدد مؤشرات النجاح أو الفشل ،ويقوم بتقييم الحل ومتابعة نتائجه وتعديل ما لم ينجح منه .

إن هذه الخطوات تأتي تبعاً لحل مشكلة معينة او تحقيق هدف معين ،لكن ربما تختلف من شخص الى اخر ، فبعض الأشخاص يمرون بكل تلك النقاط تبعاً وترتيباً لحل مشكلة معينة .والبعض

الأخر يمر ببعضها واصلا الى الحل بدون المرور بكل تلك المراحل ، وذلك يختلف من طريقة تفكير شخص الى أخر كما وتختلف حسب طبيعة المشكل وحجمها .

التوجه نحو المخاطرة وحل المشكلات

إن الأنسان بطبيعتة كائن اجتماعي، ويواجة مواقف قد تعيق أمامة التقدم، كما ويواجة باستمرار المشكلات الموقفية، وإن نمو الإنسان وتطوره مرتبط بتحقيق كينونته الإنسانية، ومرهون بإتخاذ مخاطرات دورية ، فالحياة ماهي إلا سلسلة من المخاطرات الناجحة دائمة الإنتشار في مجالات الحياة، والمخاطرة ماهي إلا استثمار جوهري ونفسي في مستقبل الفرد، فحينما تداعبه الأمنيات لابد له من المخاطرة أما حينما يفضل أن يبقى على ماهو عليه ،ومن سيكون، فهو يقف عاجزاً أمام المشكلات التي تقف عائقاً في سبيل نموه وتحول دون اتخاذ المخاطرة (العدل ،2001).وأكد جيلولي(1996) على أن المخاطرة محدد هام من محدادات القدرة على حل المشكلات ،على أساس أن الفرد الذي يريد أن يحل مشكلة ما ينبغي أن يكون لديه استعداد لإتخاذ المخاطرة .يتبين من دراسات سابقة مثل دراسة العدل(2002) وكذالك دراسة الدسوقي(2002) أن هناك علاقة إيجابية بين التوجه نحو المخاطرة وحل المشكلات .

وكما ذكر سابقاً أن التوجه نحو المخاطرة يتناسب عكسياً مع العمر اذ أنها تزيد مع إنحدار العمر ،ولهذا جاءت هذه الدراسة للتتناول طلاب المرحلة الجامعية في سنتهم الجامعية الأولى، وتكون هذة الفترة امتداداً لفترة المراهقة ولقد أشار عبد الرحيم(1986) الى أن المراهقين يميلون الى المخاطرة والميل الى العنف والأعمال الغريبة وتتميز هذة الفترة بالأندفاع وحب التحدي والمغامرة والسعي لإثبات الذات وتحقيقها وذلك بالميل الى الإستقلالية. ولكن يواجه فيها الفرد العديد من المواقف التي تشكل بالنسبة له عائق، ويحتاج فيها الى اتخاذ قرارات بمفرده ، ويمكن أن تشكل هذه القرارات له

حد فاصل في تكوين مستقبلة، اذ أنه تَعوّد في مراحل سابقة على غيره في اتخاذ القرار او حتى المساعدة في اتخاذ القرار سواء كان من الاسرة الأب أو الأم ،او من البيئة المحيطة بالفرد من أصحاب واقران، لذا من الممكن أن يكون قرار التوجه نحو المخاطرة متنبئً فعالاً لتخطي المشكلات في السنة الجامعية الأولى، وهذا ما سعت الدراسة الحالية للبحث فيه.

المرونة المعرفية وحل المشكلات

لاشك بأن الطلبة يمر عليهم يومياً في حياتهم الجامعية الكثير من المواقف، تكون طارئة أو غير متوقعة، وبحكم أنها حياة جديدة منفتحة بالنسبة لهم، فإنهم يتعرفون على اشخاص ويواجهون مواقف تختلف عن طبيعة أفكارهم، ويحتاجون تكييف أفكارهم وتمتعهم بمرونة معرفية عالية مع حياة جديدة مليئة بالتحديات التي عليهم تخطيها لتحقيق أهدافهم. ويقوم الطلاب ذوي المرونة المعرفية المرتفعة بتوليد ذاتي للمعرفة لتحقيق أهداف محددة من خلال التعديل في المعرفة التي يستقبلونها في ضوء خبراتهم السابقة فيتكيفون بسهولة مع المواقف الجديدة(Anderson,2002) .وأثبتت الدراسات السابقة أن العلاقة بين المرونة المعرفية وحل المشكلات إيجابية فَيُشير ستيفينز (2009) الى أن الطلاب ذوو المرونة المعرفية المرتفعة تزداد قدرتهم على حل المشكلات ، كما وايضا تزداد لديهم القدرة على توظيف الإستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي فينتبهون بفاعلية لما يقدم من خبرات ويقومون بإدماج الخبرة و التدريب عليها من أجل استدعائها في صورة تناسب الموقف(قطامي،2004) .وفي دراسة مارتين وروبين(1995) ظهر أن المرونة المعرفية تشير الى الوعي بالبدائل المتضمن في الموقف ، والرغبة في تكييف الموقف وميل المتعلم وفعاليته الذاتية لأظهار المرونة المعرفية في أي موقف يواجهة، وأشارت نتائج دراسة كاناز (2005) الى فاعلية المرونة المعرفية في حل المشاكل.كما وأشار أيوب(2011) الى أن للمرونة ثلاثة أوجه، وهي

الميل الى ادراك المواقف الصعبة على أنها مفيدة ،والقدرة على ادراك التفسيرات البديلة المتعددة للأحداث والمواقف الحياتية، والقدرة على إنتاج حلول جديدة للمواقف الصعبة والمتعددة. ولذا جائت هذه الدراسة للبحث في قدرة المرونة المعرفية على التنبؤ بحل المشكلات عند الطلبة الجامعيين في سنتهم الدراسية الأولى .

ثانياً: الدراسات السابقة

يشمل هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وقامت الباحثة بعرض الدراسات السابقة التي تناولت المرونة المعرفية ، والدراسات السابقة التي تناولت التوجه نحو المخاطرة ، والدراسات التي تناولت حل المشكلات ،علماً أنها رُتبت من الأحدث الى الأقدم، ثم عرض التعقيب على هذه الدراسات .

الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية

هدفت دراسة يوتشت (2015) الى بحث طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والذاكرة ،لدى عينة من طلبه جامعة مينيسوتا في الولايات المتحدة الامريكية. وأكدت نتائج الدراسة عددم وجود ارتباط دال احصائياً بين المرونة المعرفية وأداء الذاكرة غير اللفظية عكس ما أفترضته الدراسة ، وأرجع الباحث تفسير هذه النتيجة الى مقياس المرونة المعرفية الذي استخدمه في الدراسة وهو مهمة المرونة التكيفية لرورشاخ والذي ارتبط طردياً بسرعة التجهيز بصورة دالة احصائياً عند تطبيقه في المرة الأولى مما دعا الباحث الى الاعتقاد بأنه ربما يقيس بعض جوانب سرعة التجهيز أو الذاكرة غير اللفظية ، إلا أن عدم وجود ارتباط دالا احصائياً بينه وبين مهمة الأستخدامات غير التقليدية والمستخدمة لقياس المرونة المعرفية يؤكد أن مهمة المرونة التكيفية لرورشاخ ربما لاتقيس المرونة المعرفية كما كان معتقداً.

أجرت البغدادي(2015) دراسة هدفت الى التعرف على العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة من خلال المتغيرات:سعة الذاكرة العاملة ومستوى التحصيل والنوع والتخصص والفرقة الدراسية .وباستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وتطبيق مقياس المرونة المعرفية ومقياس الذاكرة العاملة على (447) طالباًوطالبة بالفرقة الأولى و(323) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية

التربية ،جامعة بني سويف في مصر، بينت النتائج أن مرتفعي سعة الذاكرة العاملة أدو أفضل بصورة دالة من منخفضي سعة الذاكرة العاملة في المرونة المعرفية كما أن مرتفعي التحصيل كأنو أفضل من منخفضي التحصيل في المرونة المعرفية، وكذلك كانت الطالبات الإناث أفضل من الذكور في مستوى المرونة المعرفية، وبينما لم توجد فروق دالة في المرونة المعرفية ترجع الى الفرقة الدراسية، والتخصص.

وهدفت الدراسة التي أجراها الفيل(2014) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي والمرونة المعرفية، كذلك التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي والإندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية، كما هدف هذا البحث إلى الكشف عن درجة الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والأندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية وأُجريت هذه الدراسة في مصر. وطُبق هذا البحث على عينة مكونة من (191) طالباً بالصف الثاني الإعدادي. وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي والمرونة المعرفية والأندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية، كذلك كشفت نتائج هذا البحث عن وجود إسهام نسبى دال إحصائياً لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي وبصفة خاصة لاستراتيجيات التعلم العميق فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والأندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية.

وأجرى البقيعي(2013) دراسة هدفت الى الكشف عن ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية والعلاقة بينهما لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في كلية العلوم التربوية والأداب الجامعية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبةً تم أختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من أصل (402) يمثلون مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث مقياسين :الأول يقيس

ما وراء الذاكرة والثاني يقيس المرونة المعرفية،وقد أشارت النتائج الى امتلاك الطلبة لمستوى متوسط في ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية، كما وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً على مقياس ما وراء الذاكرة الكلي تبعاً لمتغيرات التخصص وفرع الثانوية العامة ومعدلها، ولصالح تخصص اللغة الأنجليزية والفرع العلمي والمعدل الأعلى. وعدم وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والمرونة المعرفية وبين بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية .

وأكدت نتائج دراسة لين (2013) أن المرونة المعرفية لدى الطلاب الذين تخصصو في الفنون الحرة أعلى منها بين الطلاب في التخصصات الأُخرى، وعلى الجانب الأخر تدنت المرونة المعرفية لدى الطلاب الذين تخصصوا في الهندسة.وأرجع لين هذه النتيجة لتأثير النوع ،حيث كان عدد الأناث أكبر في تخصص الفنون الحرة من الذكور، وكان عدد الذكور أكبر في تخصص الهندسة .

وهدفت الدراسة التي أجراها ريمر و بيفرسدوف (2010) الى معرفة أثر الضغوط النفسية الطبيعية على المرونة المعرفية وأداء الذاكرة أثناء حل المشكلات. وقد تكونت عينة الدراسة من (20) فرداً شاهدو فلماً لمدة (30) دقيقة و وقد أظهرت النتائج وجود تأثير فعال للضغوط النفسية في قدرة الفرد على تنظيم الأحداث المتباعدة التي شاهدها في الفلم وعدم وجود أثر على مهمات التذكر. كما وأشارت النتائج الى أن الضغوط النفسية الطبيعية تُضعف المرونة المعرفية بطريقة تعتمد على مدى صعوبة المهام التي يواجهها الفرد.

وهدفت دراسة تاكوننت (2009) الى التعرف على دور المرونة المعرفية في عملية التذكر لدى عينة من الراشدين بلغت (62) شاباً تتراوح أعمارهم بين 20–40 سنة وكبار السن

(ن=62).وأظهرت النتائج أن المرونة المعرفية هي أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر ،حيث أُرجع ضعف التذكر لدى كبار السن الى ضعف المرونة المعرفية ،وفي المقابل،استخدم الشباب المرونة المعرفية لأكتشاف أفضل الطرق لمساعدة الذاكرة على الأداء .

وهدفت دراسة هيلث و هيجز و امبيرسو (2008) الى التعرف على تأثير برنامج بعنوان "التعامل مع مخاطر نقل الدم " قائم على نظرية المرونة المعرفية كوسيلة فعّالة في تعلم طب نقل الدم،كما هدفت الى التعرف على الفروق في التحصيل بين التعلم التعاوني ،والتعلم الفردي القائمين على نظرية المرونة المعرفية.وتكونت عينة الدراسة من (101) طالباً و طالبةً بالفرقة الثانية بكلية الطب تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة التعلم الفردي تكونت من (31) طالباً و طالبةً،ومجموعة التعلم التعاوني تكونت من (35) زوجاً من الطلاب حيث تم توزيع الطلاب بطريقة عشوائية على المجموعتين .وكشفت هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تعلم طب نقل الدم كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في القياس البعدي ،وهذا يعني عدم وجود فروق بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي القائمين على نظرية المرونة المعرفية .

ولقد قام كاناس (2005) بدراسة هدفت الى معرفة فاعلية أنماط تدريبية مختلفة لتنمية المرونة المعرفية، وأثرها على استخدام الاستراتيجيات المختلفة لحل المشاكل، وأُجريت الدراسة في اسبانيا.حيث قامت هذه الدراسة بتعريض المشاركين الى برنامج محوسب يحتوي على مهمات تدريبية لأخماد الحرائق،حيث يقوم الرنامج بعرض مشاهد لحرائق مختلفة ،ومن ثم يطلب من المشاركين العمل على إطفائها ،وقاموا بإدخال بعض المتغيرات مثل تغير إتجاه هبوب الريح أو

تغير فاعليّة الطائرة أو الشاحنات في إخماد الحريق، لملاحظة مدى تأثيرها على التغير في الأداء. شارك التجربة (16) طالباً وطالبةً من جامعة جرينادا في اسبانيا، وتم تقسيم الطلاب الى مجموعتين دُربت المجموعة الأولى على نمط واحد ثابت من المتغيرات مثل تغير اتجاه هبوب الرياح فقط، أما المجموعة الثانية فتم تدريبها على أكثر من متغير واحد، وتم قياس المرونة المعرفية من خلال قياس عدد الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في إطفاء الحريق فكلما زادت الأستراتيجيات زادت المرونة المعرفية، وأشارت النتائج الى أن نمط التدريب يؤثر على المرونة المعرفية، حيث مال المشاركون الذين تدربوا على ظروف ثابتة للمحافظة على استرتيجياتهم أثناء التجربة، أما المشاركون الذين تدربوا على ظروف متغيرة فأنهم تنقلوا من استراتيجية الى أُخرى،حيث كانت مرونتهم المعرفية أكثر.

وأجرت قطامي (2004) دراسة هدفت الى التعرف على الأستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية وأجريت الدراسة في عُمان.وتكونت عينة البحث من (159) طالباً من كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة السلطان قابوس توزوعوا الى (43) طالباً و (116) طالبةً ممن أتمو الدراسة في السنة الأولى وأظهرت النتائج أن الأسترتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً ترتبط بالمرونة المعرفية كما وأظهرت نتائج البحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات الأسترتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لأحد الجوانب دون غيرة وهي استراتيجيات الما وراء معرفية، وقد كانت الفروق لصالح ذوو المرونة المرتفعة ممن لديهم القدرة على تنظيم معارفهم وخبراتهم وتعديلها من أجل تحقيق النتائج المتوقعة،كما أنهم أكثر وعياً للعمليات الذهنية والبدائل المتاحة، والتعامل مع الخبرات المعرفية الأكثر تعقيداً.

لقد هدفت دراسة كارفالو و امورين (2000) الى تنمية المرونة المعرفية للطلاب من خلال بناء مساقات استناداً الى نظرية المرونة المعرفية وأُجريت الدراسة في البرتغال ، حيث قام الباحثان بتصميم نمطين من النصوص الفائقة ، صمم أحدهما استناداً الى نظرية المرونة المعرفية، في حين تم تصميم الأخر دون أن تتوفر فيه أية ارتباطات متبادلة بين مكونات المعرفة، ويعرض كلا النمطين قصة من الأدب البرتغالي،وقد جرت الدراسة على (28) مشاركاُ من مستوى السنة الثالثة وتكونت العينة من (3) ذكور والباقي أناث وكأنت أعمارهم تتراوح بين 19-27 عاماً. وتم قياس المرونة المعرفية من خلال تصميم اختبار لنقل المعرفة (القريبة والبعيدة المدى)، وتم تصميم استبانة لقياس إتجاهات الطلاب نحو الوثائق المصممة بهذا الشكل، وطرق بنائها، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية بناء المساقات بهذة الطريقة في تنمية المرونة المعرفية، من حيث تحسنت قدرة المفحوصين على نقل المعرفة الى المواقف الجديدة وغير المألوفة، مما يدل على قدرة المفحوصين على توليد بُنى معرفية تنسجم مع المواقف الجديدة وغير المتوقعة أكثر من الأعتماد على استدعاء البُنى بشكل جامد من الذاكرة ، وتطبيقها على الموقف الراهن وأشارت النتائج الى أن إتجاهات الطلاب تغيرت بشكل إيجابي نحوها .

ثانياً: الدراسات التي تناولت التوجه نحو المخاطرة

لقد هدفت الدراسة التي أجرتها القضاة(2015) الى التعرف على علاقة مركز الضبط وسمات الشخصية بالتوجه نحو المخاطرة لدى طلبة جامعة مؤتة، ولقد بلغت عينة الدراسة(667) طالباًو طالبةً، من الكليات العلمية والأنسانية من مختلف السنوات واستخدمت مقياس التوجه نحو المخاطرة الذي صممه علي(1999)، ولقد أثبتت الدراسة وجود دلالة إحصائية في مستوى التوجه نحو

المخاطرة لدى الطلاب الذكور على الأناث،وعلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للكلية والسنة الدراسية .

هدفت دراسة الجبوري (2012) الى التعرف على علاقة سلوك المخاطرة بموقع الضبط لدى طلبة جامعة تكريت، وتكونت عينة الدراسة من(240) طالباً وطالبةً، طبق عليهم مقياس سلوك المخاطرة من اعداد الباحث، ومقياس مركز الضبط، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها: تدني مستوى سلوك المخاطرة لدى الطلبة، ووجود علاقة إيجابية بين سلوك المخاطرة ومستوى الضبط الداخلي، ووجود علاقة سلبية بين سلوك المخاطرة ومستوى الضبط الخارجي، كما تبين وجود فروق في مستوى سلوك المخاطرة بين الذكور والأناث، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق في مستوى سلوك المخاطرة بين الكليات العلمية والأنسانية .

وهدفت الدراسة التي أجرتها الديري(2011) الى التعرف على مستوى الاستقلال الإدراكي ومستوى التوجه نحو المخاطرة لدى ضباط الأسعاف في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، وتكونت عينة الدراسة من (102) ضابط من ضباط الأسعاف في محافظات غزة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار وتكن (Witken) ، كما واستخدمت الباحثة اختبارا لأتجاه نحو المخاطرة من اعدادها، ولقد أظهرت النتائج أن مستوى الأستقلال الأدراكي عند المستقلين أعلى منه عند المعتمدين على المجال الأدراكي، كما وأثبتت أن مستوى التوجه نحو المخاطرة كان مرتفعاً لدى ضباط الأسعاف في قطاع غزة .

وقامت تمساح(2006) بدراسة هدفت فيها الى التعرف على العلاقة بين خصائص البيئة الأُسرية والمخاطرة، ولقد تكونت العينة من(400) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الأول ثانوي في محافظة الأسماعيلية تتراوح أعمارهم بين (14–18) عام . ولقد قامت الباحثة باستخدام مقياس خصائص

البيئة الأسرية من اعدادها ، ومقياس التوجه نحو المخاطرة ل(الدسوقي،2000)، ولقد أظهرت النتائج أنة لاتوجد علاقة بين المخاطرة وكل بعد من أبعاد خصائص البيئة الأسرية.

وهدفت الدراسة التي أجرتها السحار(2002) الى الكشف عن مستوى وأبعاد التوجه نحو المخاطرة بالحياة لدى الشباب الفلسطيني في محافظة شمال غزة، كما وهدفت الى التعرف على العلاقة بين اتجاه الشباب نحو المخاطرة بالحياة وبعض المتغيرات الديمغرافية، كما هدفت الى التعرف على أكثر العوامل الديمغرافية والنفسية تأثيراً على درجة التوجه نحو المخاطرة لدى الشباب الفلسطيني في محافظة شمال غزة. وتكونت الدراسة من (381) شاباً من شباب محافظة شمال غزة، تتراوح أعمارهم من (16–18) وتم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخدمت الباحثة اختبار التوجه نحو المخاطرة من اعدادها. وكشفت الدراسة عن ارتفاع مستوى درجة التوجه نحو المخاطرة بالحياة لدى شباب محافظة شمال غزة، كما وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة التوجه نحو المخاطرة الكلية وبين المتغيرات النفسية (التوكيدية، القيم الدينية) أهم المتغيرات التي تفسر التباين في الدرجة الكلية للاتجاه نحو المخاطرة.

وقد هدفت دراسة سالمنين و كلين (2002) لبحث العلاقة بين موضع الضبط واتخاذ المخاطرة، حيث تكونت عينة الدراسة من (228) طفلاً عاملاً من الذين يعملون في الغابات، و(45) طفلاًعاملاً من الذين يعملون في البناء، حيث طبقت عليهم مقاييس موضع الضبط واتخاذ المخاطرة ، وأظهرت النتائج عن أن أطفال عمال الغابات كأن موضع الضبط لديهم خارجياً وأعلى من أطفال أعمال البناء، وأنه في كلتا المجموعتين يكون الأطفال ذوي موضع الضبط الخارجي أكثر ميلاً للأتخاذ المخاطرة وذلك عن الأطفال ذوي موضع الضبط الداخلي .

ولقد أجرى اليازجي(2001) دراسة هدفت الى معرفة التوجه نحو المخاطرة النفسية لدى ضباط الشرطة الفلسطينية، ولقد بلغت عينة الدراسة (280) ضابطاً، ولقد استخدم الباحث مقياس التوجه نحو المخاطرة من اعداده، ولقد أظهرت النتائج وجود معدل مرتفع من المخاطرة النفسسية لدى افراد العينة .

وهدفت دراسة افينري (2001) لبحث العلاقة بين دافعية الأنجاز وسلوك المخاطرة وقد تكونت عينة الدراسة من (72) تلميذاً من مستخدمي الحاسوب، طبق عليهم مقياس دافعية الأنجاز في أنشطة الحياة، واستبيان موضع الضبط، ولعبة حل المشكلات لتقيم سلوك اتخاذ المخاطرة.ولقد أظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات سلوك اتخاذ المخاطرة في دافعية الأنجاز المرتفع وكذلك المنخفض، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة بين البنين والبنات في اتخاذ المخاطرة لصالح البنين، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين ذوي موضع الضبط الخارجي في سلوك اتخاذ المخاطرة.

وهدفت الدراسة التي أجراها العدل(2001) الى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الأجتماعية ومكوناتها الرئيسية، وكل من فاعلية الذات والتوجه نحو المخاطرة، ومعرفة أثر فاعلية الذات والتوجه نحو المخاطرة في القدرة عل حل المشكلات الإجتماعية. وبلغت عينة الدراسة (176) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ،جامعة الزقازيق، وبلغ متوسط أعمار العينة (17) عاماً.وقد استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات، ومقياس التجاه نحو المخاطرة ، ومقياس القدرة على حل المشكلات الإجتماعية من اعداد الباحث. ولقد أظهرت النتائج وجود مسار للعلاقة بين حل المشكلات الإجتماعية وفاعلية الذات، ولكنها غير موجودة مع التوجه نحو المخاطرة، كما يمكن التنبؤ بالدرجات في مقياس القدرة على حل المشكلات الإجتماعية، وجميع

مقاييسه الفرعية من خلال درجات التوجه نحو المخاطرة،ويوجد تأثير لفعالية الذات على درجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الأجتماعية، ومقايسه الفرعية ماعادا توجه المشكلة، ولا يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين فاعلية الذات والتوجه نحو المخاطرة على درجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الأجتماعية ومقاييسه الفرعية ماعدا صياغة المشكلة .

لقد هدفت الدراسة التي أجراها الكيال(2000) الى معرفة تأثير استراتيجيات صنع القرار وتعقد المهمة على سرعة ودقة صنع القرار لدى الأفرد الحدسيين وعلاقتها بالمخاطرة حيث كانت الدراسة تجريبية.وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً من طلاب الأول ثانوي وقد استخدم الباحث أربع قوائم تتضمن كل منها (21) مهمة موقفية في ثلاث مستويات من التعقيد (بديلين_أربعة _ ستة بدائل) استخدم الباحث أُسلوب تحليل التباين العاملي،وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المخاطرة (الأقتصادية _ الأجتماعية_ الدرجة الكلية) واستراتيجيات صنع القرار بغض النظر عن درجة تعقد المهمة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت حل المشكلات

هدفت الدراسة التي أجراها الزيود(2015) الى التعرف إلى أنماط التفكير وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي . وتكونت عينة الدراسة من (309) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مختلف كليات الجامعة الهاشمية ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط التفكير المطوّر من قبل ستيرنبرغ وواجنر (1992) ، ومقياس حل المشكلات المطوّر من قبل هبنر وبترسين (1982) ، والذي كيّفه حمدي (1998) على البيئة الأردنية . ولتحليل البيانات تم حساب المتوسطات الحسابية ، والإنحرافات المعيارية ، وتحليل التباين الثنائي ، للكشف عن أثر

كل من النوع الاجتماعي والكلية على أنماط التفكير المفضلة لدى الطلبة الجامعيين ، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن الارتباط بين أنماط التفكير ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إجابات أفراد عينة الدراسة على أنماط التفكير قد تراوحت ما بين درجة متوسطة الى مرتفعة ، ومتوسطة على مقياس حل المشكلات ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق لأنماط التفكير باختلاف النوع الاجتماعي أو الكلية ، وكذالك أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين أنماط التفكير الكلي وحل المشكلات الكلي .

وأجرى غباري ومحاسنة(2012) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين أنماط الاهداف واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية. وتكونت عينة الدراسة من (453) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، أُستخدم مقياس نمط الأهداف ومقياس استراتيجيات حل المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن أنماط الاهداف الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة الهاشمية كانت أهداف التمكن. وبينت النتائج أن طلبة الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى استخدام استراتيجيات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، تعزى لنوع الكلية ولصالح الكليات التقنية والعلمية. كما وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط أهداف التمكن وأهداف الأداء وبين استخدام استراتيجيات حل المشكلات.

وهدفت الدراسة التي أجراها أبو جاموس(2009) الى التعرف على التفكير المزدوج وعلاقتة بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، وتحقيقاً لأهداف هذا البحث قام الباحث ببناء اختبار التفكير المزدوج وتبني اختبار الكبيسي لحل المشكلات،وتكونت عينة الدراسة من (640) طالباً وطالبةً جامعية من

(4) كليات في جامعة بغداد، ولقد أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في حل المشكلات، ووجود علاقة إيجابية بين التفكير المزدوج وحل المشكلات.

قام أمزيان (2008) بدراسة في المغرب هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الذكاء اللغوي وبين أنماط حل المشكلات لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، أُستخدم اختبار ذكاء مطور من قبل الباحث، بطارية تقويم الذكاء اللغوي، قائمة ملاحظة وأنماط حل المشكلات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع مستوى الذكاء اللغوي والذكاء العام لدى الطلبة وبين قدرتهم على حل المشكلات .

وقام العدل وعبد الوهاب(2003) بدراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي والمقارنة بين البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات، والكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي ، وكانت عينة (303) طالباً وطالبةً ،وأظهرت النتائج وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة توني (2002) معرفة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والدافعية للأنجاز والصحة العامة والاستجابة للمثيرات الطارئة 0 وتكونت العينة من (107) فرد أعمارهم ما بين (19−50) سنة 0 طبق عليهم استبيان أساليب حل المشكلات (القدرة على حل المشكلة_ الضبط الشخصي _الأسلوب الإبداعي _الثقة فى حل المشكلة _أسلوب التجنب _أسلوب الإقدام) ، واستبيان الدافعية للأنجاز ، واستبيان الصحة العامة ، ومجموعة من المثيرات الطارئة ، وباستخدام معامل الارتباط

وتحليل التباين أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذى دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أسلوب حل المشكلات(الأبعاد والدرجة الكلية) وكلاً من الدافعية للأنجاز والصحة العامة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين الأفراد وفقاً لنوع المثيرات الطارئة فى قدرتهم على حل المشكلات ، وذلك لصالح المثيرات البسيطة والأقل تعقيداً .

وبحثت دراسة جريجوري (2001) العلاقة بين تدوين الملاحظات أو وضع مخطط تفصيلى وحل المشكلات .وتكونت العينة من (90) طالب وطالبة بالجامعة منهم (42) طالباً ، (48) طالبة ، طبق عليهم اختبار حل المشكلات واستبيان تدوين الملاحظات أثناء حل المشكلات بالإضافة إلى تحليل البرتوكول اللفظي. وباستخدام معامل الارتباط أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذى دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات المفحوصين فى حل المشكلات وتدوينهم للملاحظات أثناء الحل ، وأن تدوين الملاحظات يساعد على حل المشكلات بسرعة ودقة ، ويزيد من مثابرة وحماس المفحوصين أثناء الحل .

وبحثت دراسة العناني (2001) تأثير اختلاف التكوين العقلي والبنية المعرفية على الأساليب المعرفية وحل المشكلات . وتكونت العينة من (640) طالبة بالصف الثالث الثانوي بقسميها العلمي والأدبي طبق عليهن اختبار القدرات العقلية الأولية واختبار الاستدلال المجرد واختبار العلاقات المكانية واختبار الأسلوب المعرفي واختبار حل المشكلات، وباستخدام تحليل التباين واختبار " ت" كان من نتائج الدراسة تشير الى اختلاف مستوى الأداء فى حل المشكلات باختلاف كل من مستوى التكوين العقلي (عالي _متوسط_ منخفض) ، ومحتوى التكوين العقلي (القدرة الاستدلالية /القدرة المكانية) والبنية المعرفية (علمية / أدبية) .

استهدفت دراسة تايلور وديون(2000) قياس درجة المعرفة حول استراتيجية حل المشكلات باستخدام تحليل البروتوكول " اللفظي المتزامن والمؤجل " وفقاً لنظرية تجهيز المعلومات. وتكونت العينة من (36) طالب بالجامعة منهم (18) طالباً بقسم البيولوجي ، (18) طالباً بقسم السياسة. طبق عليهم قائمة المعرفة حول حل المشكلات (المعرفة الشرطية – المعرفة حول الثقة فى الحل – المعرفة حول الاستراتيجية المستخدمة – معرفة العمل أو نقطة البداية). وبعد الإنتهاء من التطبيق مباشرة طلب منهم كتابة بروتوكول حول الخطوات المتبعة أثناء حل المشكلات ، وبعد فترة زمنية من التطبيق تم كتابة البرتوكول مرة أخرى . وباستخدام المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والنسب المئوية أظهرت النتائج أن البرتوكول اللفظي المتزامن أو الفورى أفضل بكثير من المؤجل ويعتبر وسيلة تعبر عن صدق وثبات خطوات حل المشكلات لدى الطلاب .

التعقيب على الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية

لقد أنقسمت الدراسات التي تناولت المرونة الى قسمين ،قسم تناول المرونة من وجهة نظر نظرية المرونة المعرفية ،والقسم الأخر تناول المرونة المعرفية كقدرة عقلية.في دراسة (Carvalho and Amorim,2000) التي تناولت تصميم نمطين من النصوص الفائقة أحدهما وفق نظرية المرونة المعرفية، أثبتت النتائج فاعلية المساقات التي صممت وفق نظرية المرونة المعرفية .كذالك دراسة (Heath,Higgs and Ambruso,2008) التي استخدمت نظرية المرونة المعرفية كوسيلة فعالة في تعلم طب نقل الدم، وجائت النتائج لتثبت فعالية نظرية المرونة المعرفية في التعلم البعدي.

أما الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية من وجهة نظر المرونة المعرفية كقدرة عقلية، فقد جائت دراسات (قطامي، 2004) (البقيعي،2013) (بغدادي،2015) (الفيل، 2014) (Canas,2005) (Taconnant,2009) ، وأثبتت فيها نتائج هذه الدراسات الى وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية وكل من التعلم المنظم ذاتياً(قطامي،2004) والأسترتيجيات المتعددة لحل المشاكل (Canas,2005) وعملية التذكر (Taconnant,2009) والتفكير ما وراء المعرفي (البقيعي،2013) والتعلم العميق (الفيل، 2014) و سعة الذاكرة العاملة (بغدادي،2015) .

أما الدراسة التي أجراهاRemer and Beversdorf (2010) فقد أشارت النتائج فيها الى سلبية العلاقة بين الضغوط النفسية الطبيعية والمرونة المعرفية ،ودراسة يوتشت (2015) التي أظهرت عدم وجود ارتباط بين المرونة المعرفية وأداء الذاكرة غير اللفظية.

ونجد من الدراسات السابقة دراستين تتناسبان مع موضوع الدراسة الحالية ،دراسة (Canas,2005) و دراسة (Remerand Beversdorf,2010).

التعقيب على الدراسات التي تناولت التوجه نحو المخاطرة

من خلال الأطلاع على الدراسات السابقة نجد أن دراسة الجبوري(2012) توصلت الى تدني مستوى سلوك المخاطرة لدى الطلبة، ووجود علاقة إيجابية بين سلوك المخاطرة ومستوى الضبط الداخلي، ووجود علاقة سلبية بين سلوك المخاطرة ومستوى الضبط الخارجي ، وفي دراسة العدل(2001) لم تكن هناك دلالة إحصائية بين التوجه نحو المخاطرة وحل المشكلات الاجتماعية. وفي دراسة افينري (2001) أظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات سلوك اتخاذ المخاطرة في دافعية الأنجاز. وفي دراسة تمساح(2006) أظهرت النتائج أنة لاتوجد علاقة بين المخاطرة وكل بعد من أبعاد خصائص البيئة الأسرية .أما في دراسة الديري(2011)

أظهرت النتائج أن مستوى التوجه نحو المخاطرة كأن مرتفعاً لدى ضباط الأسعاف في قطاع غزة .وفي دراسة السحار (2002) كأنت هناك علاقة دالة احصائيا بين التوجه نحو المخاطرة وبعض المتغيرات الديموغرافية. وفي دراسة اليازجي(2001) أظهرت النتائج وجود معدل مرتفع من المخاطرة النفسسية لدى افراد العينة . كما وأشارت دراسة الكيال(2000) كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المخاطرة (الأقتصادية .الأجتماعية-الدرجة الكلية) واستراتيجيات صنع القرار.وفي دراسة القضاة(2015) جائت النتائج دالة احصائيا بمستوى التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بحل المشكلات

لقد جائت نتائج الدراسة التي أجراها توني (2002) الى ايجابية العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والدافعية للأنجاز والصحة العامة والاستجابة للمثيرات الطارئة 0كما وأثبتت الدراسة التي أجراها العدل وعبد الوهاب(2003) وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة. وفي دراسة اميزيان(2008) أظهرت النتائج علاقة إيجابية بين ارتفاع مستوى الذكاء اللغوي والذكاء العام وبين القدرة على حل المشكلات.وكذلك الدراسة التي أجراها أبو جاموس(2009) أشارت الى علاقة إيجابية بين التفكير المزدوج وحل المشكلات. وفي دراسة غباري ومحاسنة(2012) أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط أهداف التمكن وأهداف الأداء واستخدام استراتيجيات حل المشكلات .نجد من نتائج الدراسات السابقة الواردة أعلاة أن حل المشكلات كانت موجبة مع كل من الدافعية للأنجاز ومهارات ما وراء المعرفة و الذكاء و التفكير المزدوج و أهداف التمكن وأهداف الأداء.ونجد أن هذه الدراسات تتفق مع أهداف الدراسة الحالية .

أما دراسة الزيود(2005) فقد جائت نتيجتها لتثبت علاقة سلبية بين أنماط التفكير الكلي وحل المشكلات الكلي.وفي دراسة عناني(2001) أثبتت النتائج أن اختلاف حل المشكلات يختلف بأختلاف مستوى التكوين العقلي ومحتوى التكوين العقلي .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة واجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً شاملاً لمجتمع الدراسة وإجراءاتها من حيث: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة ، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، و المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج، كما يلي:

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية ، لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في برنامج البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015_2016، والبالغ عددهم (25546) طالباً وطالبة ، موزعين على كليات الجامعة جميعها حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من(600) طالباً وطالبةً، موزعين على الكليات العلمية والكليات الإنسانية، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، بحيث تم تمثيل كل كلية من كليات الجامعة ونسب طلابها موزعين وفقاً لمتغيري الدراسة (النوع الاجتماعي ، ونوع الكلية) كما يتضح في الجدول (1) :

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية لأفراد عينة الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	إنسانية	340	%57
	علمية	260	%43
المجموع		600	%100
الجنس	ذكر	264	%44
	أنثى	336	%56
المجموع		600	%100

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس المرونة المعرفية

لقد صمم المقياس دينيس وفاندرول (2009) وتم ترجمته الى العربية من قبل الفيل (2015) ، والذي استخدمة في دراستة : العلاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي والمرونة المعرفية، والذي اعتبر فيها المرونة كقدرة عقلية ، وتكون المقياس من عشرين فقرة ، ثلاثة عشر فقرة إيجابية، وكانت الفقرات 1–13، وسبع فقرات سلبية ، وكانت الفقرات السالبة من14–20، لقياس مدى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، ولكل فقرة تدريج خماسي، حسب سلم ليكارت الخماسي .

دلالات صدق المقياس

أولاً: الصدق الظاهري

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على(8) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، كما هو مبين في الملحق (7) حيث أعطى كل منهم رأيه بمدى ملائمة كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي اليه، وابدو ملاحظاتهم، وتم الأخذ بها ، وكانت ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية، وتم تعديلها .

ثانياً: دلالات صدق البناء الداخلي لمقياس المرونة المعرفية

لاستخراج دلالات صدق البناء الداخلي للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالباً وطالبة، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة

وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42–0.87)، و جدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المقياس
1	**.56	8	**.50	15	**.85
2	**.66	9	**.57	16	**.87
3	**.79	10	**.57	17	**.81
4	**.72	11	**.48	18	**.77
5	**.73	12	*.42	19	**.81
6	**.75	13	**.52	20	**.84
7	**.52	14	**.60		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

دلالات ثبات المقياس

لقد قام الفيل (2015) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: بأستخدام ثبات الأعادة، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=30)، وبفاصل زمني بلغ (15) يوما، ثم اعيد التطبيق عليهم، و تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وبلغ (0,83) .وتم ايضا التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كورنباخ الفا وبلغ (0,76) .

أما في الدراسة الحالية للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (0.91).

وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، اذ بلغ (0.93) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1,00_ 2,33 منخفض.

من 2,34_3,67 متوسط .

من 3,68_5,00 مرتفع .

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}}$$

$$\frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

ومن ثم فأن طول الفئة هو (1.33) .

ثانياً: مقياس التوجه نحو المخاطرة

لأغراض هذه الدراسة ، تم استخدام مقياس التوجه نحو المخاطرة الذي أعده علي (1999) على البيئة السعودية ، والذي استخدمته (القضاة،2015) في دراستها، ويتكون من عشرين موقفاً، عشرة منها تقيس المخاطرة الأقتصادية وأخذت الفقرات (1,3,5,7,9,11,13,16,17,19) ، وعشرة تقيس المخاطرة الإجتماعية وأخذت الفقرات(2,4,6,8,10,12,14,16,18,20). بحيث تأخذ الفقرات من (1) الى (5) على الترتيب ، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

دلالات صدق المقياس

أولا: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على (8) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي ،كما هو مبين في الملحق (7) حيث أعطى كل منهم رأيه بمدى ملائمة كل فقرة من الفقرات المقياس للبعد الذي تنتمي اليه ، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية ، وكانت أرائهم إيجابية ، ولم يتم تعديل أي من الفقرات .

ثانيا: دلالات صدق البناء الداخلي لمقياس التوجه نحو المخاطرة

لإستخراج دلالات صدق البناء الداخلي للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبا وطالبة، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42-0.75)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(3) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المقياس
1	**.75	8	**.63	15	**.52
2	**.74	9	**.69	16	**.50
3	**.60	10	**.60	17	**.69
4	**.74	11	**.70	18	**.59
5	**.61	12	**.60	19	**.60
6	**.65	13	**.54	20	*.45
7	**.59	14	*.42		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

دلالات ثبات مقياس التوجه نحو المخاطرة

قام علي (1999) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: بأستخدام ثبات الأعادة، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(ن=45)، وبفاصل زمني بلغ (15) يوما اعيد التطبيق عليهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وبلغ (0,79) .وتم ايضا التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كورنباخ الفا وبلغ (0,81) .

أما في الدراسة الحالية ، فقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (0.91).

وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، اذ بلغ (0.90) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثالثاً: مقياس حل المشكلات

تم استخدام مقياس حل المشكلات المطوّر من قبل هبنر وبنرسين (Heppner and Petresen, 1982)، الذي يهدف الى فحص مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات في واقع الحياة، حيث قام حمدي (1998) بتكييف المقياس على البيئة الأردنية وتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على خمس مجالات، وهي التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار والتقييم، بواقع ثماني فقرات لكل مجال .

دلالات صدق المقياس

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على (8) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية كما هو مبين في الملحق (7) حيث أعطى كل منهم رأيه بمدى ملائمة كل فقرة من الفقرات المقياس للبعد الذي تنتمي اليه ، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية ، وكانت أرائهم إيجابية ، وتم الأخذ بها .

ثانياً: دلالات صدق البناءالداخلي لمقياس حل المشكلات

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبا وطالبة ، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.38-0.79)، ومع المجال (0.37-0.91) والجدول (4) يبين ذلك.

جدول(4) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
1	**.88	**.76	15	**.58	**.63	29	**.47	*.38
2	**.83	**.68	16	**.56	*.39	30	**.78	**.74
3	**.84	**.72	17	**.62	**.56	31	**.79	**.63
4	**.91	**.79	18	*.39	*.40	32	**.86	**.78
5	*.39	**.49	19	**.69	**.57	33	*.41	*.40
6	**.63	**.51	20	**.67	**.61	34	*.41	*.41
7	**.64	**.57	21	*.40	**.64	35	**.61	**.72

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
8	.38*	.49**	22	.58**	.54**	36	.78**	.73**
9	.74**	.54**	23	.56**	.55**	37	.67**	.51**
10	.69**	.62**	24	.47**	.42*	38	.69**	.60**
11	.50**	.58**	25	.49**	.60**	39	.37*	.53**
12	.65**	.79**	26	.53**	.47**	40	.74**	.63**
13	.69**	.45*	27	.48**	.41*			
14	.63**	.38*	28	.53**	.53**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (5) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	SC5 التقييم	حل المشكلات ككل
التوجه العام	1					
تعريف المشكلة	.779**	1				
توليد البدائل	.771**	.696**	1			
اتخاذ القرار	.835**	.731**	.739**	1		
التقييم	.778**	.697**	.773**	.820**	1	
حل المشكلات ككل	.927**	.863**	.877**	.924**	.907**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

دلالات ثبات مقياس حل المشكلات

للتأكد من ثبات مقياس حل المشكلات، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التوجه العام	0.87	0.83
تعريف المشكلة	0.91	0.77
توليد البدائل	0.88	0.73
اتخاذ القرار	0.89	0.75
التقييم	0.88	0.71
حل المشكلات ككل	0.90	0.93

إجراءات الدراسة

تم إتباع الخطوات التالية لتفيذ إجراءات الدراسة:

1.تحديد مجتمع الدراسة الكلي، المحدد بطلبة الجامعة الهاشمية ، المسجلين في السنة الدراسية الاولى للفصل الدراسي الثاني 2016/2015 ، وتم إختيار عينة الدراسة، بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، باستخدام برنامج الأختيار العشوائي، حيث تم اختيار طلبة السنة الأولى من الكليات العلمية والكليات الأنسانية، وتم اختيار مساق مشترك يضم طلبة السنة الأولى في الكليات العلمية بالطريقة العشوائية. وتم اختيار مساق مشترك لطلبة السنة الأولى لكلية التربية بالطريقة العشوائية .

2.إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية، بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها وهي:مقياس المرونة المعرفية ، المستخدم في دراسة (الفيل،2015) ، ومقياس التوجه نحو المخاطرة المستخدم في دراسة (القضاة،2015) ومقياس حل المشكلات المستخدم في دراسة (الزيود،2015).

3.توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة ،حيث تم توزيعهاعلى(670) طالبة وطالبة بالطريقة العشوائية ،وتم استبعاد (70) أداة بسبب عدم الأجابة على جميع الفقرات ،وبسبب عدم ملئ الثلاث أدوات . حيث كان الطلبة يستجيبون لأداة دون الأخرى.وبذلك تكونت العينة النهائية من (600) طالباً و طالبةً ،منهم الذكور (264) و الأناث(336).

4. تفريغ استجابات الطلبة على برنامج (SPSS) واجراء التحليل الإحصائي المناسب للدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS؛ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثاني ، ومعامل الإرتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل اليها بعد تحليل بيانات عينة الدراسة، ومعرفة المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وذلك من خلال الإجابة عن اسئلة الدراسة، وقد سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق تلك الأهداف من خلال الإجابة على الاسئلة الآتية:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لفقرات مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
1	1	أنا جيد في قراءة الموقف .	4.37	.659	مرتفع
2	9	غالباً ما أنظر الى المواقف من وجهة نظر مختلفة .	4.19	.759	مرتفع
3	10	أرى كل الحقائق والمعلومات المتاحة عندما أُرجع الأسباب الى السلوك.	4.15	.747	مرتفع
4	2	أُفاضل بين خيارات متعددة قبل اتخاذ أي قرار.	4.10	.649	مرتفع
5	5	أُحاول أن أفكر في الأمور من وجهة نظر شخص آخر.	4.09	.567	مرتفع
6	11	أرى خيارات متعددة قبل الأستجابة للمواقف الصعبة .	4.09	.919	مرتفع
7	6	أنا جيد في وضع نفسي مكان الأخرين .	4.07	.667	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
8	8	عندما أكون في موقف صعب ،أرى خيارات متعددة قبل أن أقرر كيفية التصرف .	4.04	.646	مرتفع
9	4	أطلب معلومات إضافية قبل الرجوع لأسباب السلوك .	4.03	.640	مرتفع
10	7	من المهم أن أنظر الى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة .	4.03	.623	مرتفع
11	3	أُحب النظر الى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة .	4.01	.634	مرتفع
12	12	عندما أُواجه مواقف صعبة ،أتوقف وأحاول التفكير في عدة طرق لحلها .	3.90	1.045	مرتفع
13	17	عندما أواجه مواقف صعبة ،أشعر بأني قد فقدت السيطرة .	3.61	1.165	متوسط
14	20	أجد أن العديد من الطرق المختلفة للتعامل مع المواقف الصعبة أمر مزعج.	3.61	1.174	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
15	19	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات عند مواجهة المواقف الصعبة .	3.57	1.185	متوسط
16	18	عند مواجهة المواقف الصعبة ،أصبح مضغوطاً بحيث لا أستطيع أن أُفكر في طريقة لحل الموقف .	3.51	1.253	متوسط
17	14	عندما اواجه مواقف صعبة ،لا أعرف ماذا أفعل .	3.47	1.276	متوسط
18	16	أشعر بعدم القدرة على تغير الأمور في المواقف الصعبة .	3.47	1.229	متوسط
19	15	أستطيع التغلب على الصعوبات التي أواجهها في الحياة	3.45	1.227	متوسط
20	13	لأستطيع التفكير في أكثر من حل للموقف الصعب الذي أواجهه.	3.37	1.315	متوسط
		المرونة المعرفية ككل	3.86	.544	مرتفع

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.38-4.37)، حيث جاءت الفقرة (11) والتي تنص على "أنا جيد في قراءة الموقف . " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.37) وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثأنية الفقرة (9) ونصها "غالباً ما أنظر الى المواقف من وجهة نظر مختلفة " وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبمستوى مرتفع. تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (10) ونصها "أرى كل الحقائق والمعلومات المتاحة عندما أُرجع الأسباب الى السلوك. " بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (13) ونصها " لا أستطيع التفكير في أكثر من حل للموقف الصعب الذي أواجهه." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.38) وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للمرونة المعرفية ككل (3.86) وبمستوى مرتفع.

السؤال الثاني: ما مستوى التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مستوى التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
1	17	لن أتردد اذا أتيحت لي فرصة لتوسيع نطاق عملي على المستوى العالمي، فسوف يحقق لي مكاسب مالية خيالية، رغم أن المنافسة العالمية قد تفقدني كل مواردي المالية.	4.15	.910	مرتفع
2	1	يمكنني أن اترك المهنة التي تتفق مع دراستي ، والتي احصل من ورائها على دخل ثابت ، الى مهنة اخرى تتفق مع ميولي وعائدها المالي اعلى كثيرا من عائد المهنة الاولى و لكنه سيتحقق بعد عدة سنوات .	4.00	.813	مرتفع
3	4	لن اتردد في تغيير خطة لعب فريقي لكرة القدم من الدفاع الى الهجوم اضا كنت العب ضد فريق متعادل مع فريقي حتى	3.87	.957	مرتفع

المستوى	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
			الدقائق الاخيرة من المباراه فاذا نجح فريقي في احراز ولو هدف واحد تحقق لي مجدا شخصيا لم امن احلم به واذا تعرض فريقي للهزيمة بسبب هذا التغيير فسوف افقد كل شيء.		
مرتفع	.956	3.87	لن أتردد في قبول مهمة علمية سترفع من مكأنتي تتطلب السفر الى مناطق تنتشر بها الامراض الوبائية المستوطنة ، رغم الاخطار التي قد تنجم عن اصابتي بالعدوى .	8	4
مرتفع	1.046	3.74	اذا كنت مسؤلا في احدى المؤسسات التي تهتم بأنتاج الطاقة الكهربائية فسوف اوافق على اتخاذ قرار بأستخدام مولدات الطاقة النووية في أنتاج الكهرباء اذا كأن ذلك سوف يخفض من اسعار الكهرباء ويحقق لي مكاسب مالية لم اكن احلم بها رغم احتمال تعرض البيئة للاخطار الشديدة	13	5

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
		التي تنجم لو حدث أنفجار لتلك المولدات مما يعرض مستقبلي كله للخطر الجسيم .			
6	18	اذا كأن تسلق المناطق الجبلي الوعرة سيرفع من قيمتي بين زملائي وسأحصل من وراء ذلك على جائزة عالمية فلن أتردد في قبول ذلك رغم الاخطار التي قد تقضي على حياتي اذا وقعت من أعلى الجبل .	3.54	.866	متوسط
7	16	لن اتردد اذا عرض علي مهمة قيادة احدى السيارات التي كانت واقفة داخل كراج تعرض بشكل مفاجئ لحريق مدمر ،كأن ذلك سوف يرفع من شأني ومكانتي رغم الاخطار الشديدة التي يمكن أن تمتد للسيارة حيث أن النار كأنت مشتعلة في السيارات التي تقف بجوارها .	3.51	.843	متوسط
8	12	اذا تعطلت سيارتي وسط الصحراء اثناء عملية قنص فلن أتردد في البحث عن	3.49	.974	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
		طريق يوصلني الى منطقة امنه لكي أنجو بنفسي رغم المخاطر التي يمكن أن تواجهني بسبب وجود حيوانات مفترسة .			
9	7	سأقبل ادخال اي تحسينات حديثة على نظام الاعمال الادارية في المؤسسة التي امتلكها اذا كأن ذلك سوف يحقق لي ارباحا اعلى ، رغم المخاطر التي قد تنجم عن عدم استيعاب الموظفين لتلك التحسينات مما قد ينجم عنه حدوث خسائر مالية قد لا اتحملها .	3.47	.911	متوسط
10	11	طالما أن زراعة الورود والازهار تحقق ارباحا خيالية ، فأنا سوف أغير نشاط المزرعة التي امتلكها من زراعة الفواكهة ذات العائد المستمر والمستقر الى زراعة الورود والازهار .	3.44	.919	متوسط
11	2	لن اتردد في قبول مهمة علمية لأنتاج مبيد	3.43	.776	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
		حشري له تاثير واسع مما سيرفع معه اسمي بين زملائي رغم الاخطار التي يمكن أن اتعرض لها اثناء فترة الاعداد والتكوين لهذا المبيد .			
12	10	اذا طلب مني أن اكون رائدا لمركبة فضاء للذهاب الى القمر في مهمة علمية تحقق لي مكأنة ومكاسب اجتماعية مرموقة فسأوافق رغم احتمال عدم نجاح هذة المهمة نتيجة للاخطار التي يمكن أن تقع لي بسبب أنفجار تلك المركبة .	3.40	.891	متوسط
13	9	سأقبل استخدتم مبيد حشري ما زال تحت التجربة اذا كأن له تاثير واسع في مكافحة الافات الزراعية في المزرعة التي امتلكها مما يزيد من مكاسبي المالية ، رغم احتمال تاثيرة السلبي على المحاصيل الزراعية ذاتها مما يعرضني لخسائر فادحة .	3.37	.758	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
14	19	أقبل العمل في شركة لصيد الاسفنج سوف احصل منها على راتبا اعلى كثيرا من الراتب الذي اتقاضاه من عملي الحالي ، رغم الاخطار الشديدة التي قد أواجهها وأنا في اعماق البحر اثناء صيد الاسفنج .	3.37	.900	متوسط
15	3	أقدم على أنتاج سلعه جديدة ستحقق لي ربحا خياليا ، رغم أن احتمال الخسارة وفقد كل ثروتي امر وارد، اذا ارتفعت اسعار المواد الخام المستوردة من الخار ج والتي تدخل في أنتاج تلك السلعة .	3.25	.862	متوسط
16	5	ترك العمل الحكومي ذا العائد المضمون االعمل في القطاع الخاص والذي استلم منه راتبا مغريا للغاية ،رغم احتمال حدوث كسود في السوق ، الامر الذي يمكن أن يترتب علية فصلي من العمل .	3.25	.984	متوسط
17	20	لن أتردد في الذهاب كمراسل حربي في	3.23	1.007	متوسط

المستوى	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
			احدى مناطق الصراع العسكري لتحقيق سبق صحفي وشهرة كبيرة ، رغم أن هذا الامر يتطلب أن امكث مدة كبيرة في مناطق الحرب والصراع مما قد يعرض حياتي للخطر .		
متوسط	1.099	3.21	اذا عرض علي قيادة قارب حديث مركب فية محرك نفاث يرفع من سرعته الى اكثر من سرعة الصوت فسوف اقبل اذا كأن نجاحي في ذلك سيحقق لي مكافات مالية خيالية ، رغم الاخطار التي يمكن أن تحدث لي نتيجة لاصطدامه او لأنفجاره.	15	18
متوسط	.903	3.19	اذا كنت مسؤلا فلن اتردد في اتخاذ قرار سريع بتحويل مجرى حمم بركأنية تهدد احدى المناطق السكنية، ونجاح قراري سوف يرفع من مكأنتي الاجتماعية ، رغم أن احتمال عدم النجاح في تحويل هذا المجرى سوف يؤدي الى خسائر مدمرة	14	19

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المستوى
		تعرض مستقبلي للخطر الشديد .			
20	6	اذا عرض علي مهمة البحث في منطقة وعرة عن اثار قديمة موجودة في باطن الارض فسوف اقبل ذلك اذا كأنت المهمة سترفع من شأني ، رغم الاخطار الشديدة الناجمة عن الأنهيارات الارضية التي قد اتعرض لها .	3.11	1.009	متوسط
		التوجه نحو المخاطرة	3.49	.455	متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.11–4.15)، حيث جاءت الفقرة (17) والتي تنص على "لن أتردد اذا أتيحت لي فرصة لتوسيع نطاق عملي على المستوى العالمي، فسوف يحقق لي مكاسب مالية خيالية، رغم أن المنافسة العالمية قد تفقدني كل مواردي المالية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثأنية الفقرة (1) ونصها "يمكنني أن اترك المهنة التي تتفق مع دراستي ، والتي احصل من ورائها على دخل ثابت ، الى مهنة اخرى تتفق مع ميولي وعائدها المالي اعلى كثيرا من عائد المهنة الاولى و لكنه سيتحقق بعد عدة سنوات" وبمتوسط حسابي بلغ (4.00) وبمستوى مرتفع. تلاها في المرتبة الثالثة

الفقرتان (4 و 8) ونصهما "لن اتردد في تغيير خطة لعب فريقي لكرة القدم من الدفاع الى الهجوم اضا كنت العب ضد فريق متعادل مع فريقي حتى الدقائق الاخيرة من المباراه فاذا نجح فريقي في احراز ولو هدف واحد تحقق لي مجدا شخصيا لم امن احلم به واذا تعرض فريقي للهزيمة بسبب هذا التغيير فسوف افقد كل شيء." ، و"لن أتردد في قبول مهمة علمية سترفع من مكانتي تتطلب السفر الى مناظق تنتشر بها الامراض الوبائية المستوطنة ، رغم الاخطار التي قد تنجم عن اصابتي بالعدوى ."بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (6) ونصها "اذا عرض علي مهمة البحث في منطقة وعرة عن اثار قديمة موجودة في باطن الارض فسوف اقبل ذلك اذا كانت المهمة سترفع من شأني ، رغم الاخطار الشديدة الناجمة عن الأنهيارات الارضية التي قد اتعرض لها .." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.11) وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للتوجه نحو المخاطرة ككل (3.49) وبمستوى متوسط.

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لمتغيري المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة في التنبؤ بحل المشكلات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل من المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة وبين حل المشكلات، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل من المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة وبين حل المشكلات

		المرونة المعرفية	التوجه نحو المخاطرة
حل المشكلات ككل	معامل الارتباط ر	.756**	.673**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
	العدد	600	600

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (9) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين كل من المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة وبين حل المشكلات. حيث بلغ معامل ارتباط المرونة المعرفية مع حل المشكلات (.756) . اما التوجه نحو المخاطرة وحل المشكلات فلقد كان معامل الارتباط (.673) .

كما تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لعلاقة كل من المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة في التنبؤ بحل المشكلات، كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (10) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لعلاقة كل من المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة في التنبؤ بحل المشكلات

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R2	التغير في R2	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
حل المشكلات	المرونة المعرفية	.222	.756	.571	.571	797.064	.000
	التوجه نحو المخاطرة	.148	.845	.714	.143	745.355	.000

يتبين من الجدول أعلاه أن علاقة المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة فسرت معاً حوالي 71.4% من التباين حل المشكلات، فقد فسرت المرونة المعرفية 57.1% من التباين ، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال إحصائيا ($\alpha < 0.001$) في التنبؤ بحل المشكلات، وأضاف التوجه نحو المخاطرة 14.3% أخرى للتباين، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائيا في التنبؤ بحل المشكلات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت الى التعرف على المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئأن لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية . كما يتضمن الفصل مجموعة من التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟

كشفت نتائج هذه الدراسة الى وجود مستوى عالٍ من المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، وذلك بمتوسط حسابي (3.86) وأنحراف معياري بلغ (.544) .

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة قطامي(2004) والتي توصلت الى ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية لصالح الطلبة ذو المرونة المعرفية العالية ممن لديهم القدرة على تنظيم معارفهم وخبراتهم ولقد توافقت ايضا مع هذة الدراسة من حيث ان عينة الدراسة كانت من الطلبة الجامعيين في سنتهم الأولى. أما دراسة (كاناس،2005 الفيل،2015؛ البغدادي،2015) فلقد تناولت المرونة المعرفية مع عدة عوامل وكانت النتيجة ايجابية لصالح المرونة المعرفية .واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة اوتكيت(2015) وتعزو الباحثة الأختلاف الى استخدام الباحث مقياسا غير مناسب للمرونة المعرفية ، أما في دراسة البقيعي(2013) والتي اشارت الى مستوى متوسط في

المرونة المعرفية للطلبة في السنة الجامعية الأولى مقارنة بأقرانهم الأكبر ، واتفقت مع الدراسة الحالية من حيث تناولها عينه من الطلبة الجامعين في سنتهم الدراسية الاولى.

ويمكن تفسير امتلاك الطلبة الذكور والأناث في الجامعة الهاشمية مستوى عال من المرونة المعرفية الى أن المرونة المعرفية تتأثر طرديا بنضج المخ (Crone,2004) اذ أن المرونة المعرفية تظهر لدى الأطفال من سن 3 الى 5 سنوات وتستمر بالزيادة كلما كبر الطفل، حيث أن المرونة المعرفية ترتبط إيجابا مع العمر الزمني ، وتزداد مع تقدم العمر (Deak,2015) .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : " ما مستوى التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة الهاشمية"؟

كشفت هذه الدراسة عن وجود مستوى متوسط من التوجه نحو المخاطرة لدى الذكور والأناث من طلبة الجامعة الهاشمية، وذلك بمتوسط حسابي (3.49) وأنحراف معياري (455.)

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القضاة(2015) التي توصلت الى أن مستوى التوجه نحو المخاطرة متوسطا لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة والتي استخدمت فية المقياس المستخدم في هذة الدراسة واثبتت النتائج أن متوسط التوجه نحو المخاطرة لدى العينة كان3,41 بمستوى متوسط وانحراف معياري 29, . كما واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الجبوري(2012) والتي كشفت عن مستوى متدني من التوجه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة. واختلفت أيضا مع نتائج دراسة (الديري،2011؛السحار،2002؛اليازجي،2001) التي كشفت عن مستوى مرتفع من التوجه نحو المخاطرة، ويمكن تفسير المستوى المرتفع من التوجه نحو المخاطرة في الدراسات السابقة الى طبيعة العينة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي ،حيث أن المخاطرة سلوك متعلم ومكتسب،يتأثر فية الطلبة بالبيئة الاجتماعية حولهم، ويتأثر بالتعزيز وبالدافعية والحماسة ، وأننا في مجتمعنا المحافظ الذي يؤثر ويتأثر في الفرد، نتحفظ اتجاه الخوض في المغامرات والمخاطرات التي تبدو غير مجدية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : " ما القدرة التنبؤية لمتغيري المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة في التنبؤ بحل المشكلات ؟"

كشفت هذه الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين كل من المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة وبين حل المشكلات. كما وكشفت عن المساهمة الأيجابية للمرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة بالتنبؤ بحل المشكلات .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العدل(2001) والتي جاءت بعلاقة إيجابية بين حل المشكلات الاجتماعية والتوجه نحو المخاطرة . وتتميز هذه الدراسة بتناولها اتجاهين معرفين يبدوان متناقضين ،لكنهما يلتقيان في كونهما يعتمدان على المعرفة السابقة والخبرة المنظمة والذكاء اللغوي والدافعية ،وتكون المرونة عند الأشخاص المخاطرين في تكيفهم مع المواقف الجديدة ومراعاتهم للمتغيرات المصاحبة للمخاطرة .

وتعزو الباحثة النتيجة الإيجابية بين المرونة المعرفية وقدرتها على التنبؤ بحل المشكلات، اذ أن المرونة المعرفية تجعل الطلبة يتكيفون مع المواقف الجديدة (كاناس، 2009) ويمكنهم من التعامل مع الضغوط (اللتونكول،2011) كما وتزداد قدرتهم على حل المشكلات وإدارة الغضب (دينيس وفاندرول،2009). وبالأطلاع على الدراسات السابقة فأن المرونة المعرفية قد تشكل منبئ مهم بحل المشكلات .

كما وتعزو الباحثة وجود علاقة إيجابية بين التوجه نحو المخاطرة والتنبؤ بحل المشكلات ، على أساس نتائج اتخاذ القرار للمخاطرة ، وهي المكاسب التي يحصل عليها اذا نجح قرار المخاطرة او الخسائر اذا فشل القرار وبذلك نجد أن المُخاطر ينظر إلى النتيجة الإيجابية كحل لمشكلاته .

التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه نتائج هذه الدراسة ، خرجت بعدة توصيات:

1.ضرورة التوعية بأهمية التنبؤ بحلول للمشكلات واختيار متغيرات متعددة، وملاحظة مدى جدواها في حل المشكلات .

2.عقد ندوات ودورات لتدريب الطلبة على المرونة المعرفية وأهميتها بما ينعكس على قدرتهم على مواجهة المواقف وحل المشكلات.

3.اعداد مناهج مدرسية وجامعية تتضمن المرونة المعرفية واهميتها ودورها الفعال في حل المشكلات .

4.توفير الظروف المناسبة والتوعية الكافية لطلبة الجامعة للضرورة رفع التوجه نحو المخاطرة الإيجابية في النواحي الاكاديمية والاجتماعية .

5.إجراء دراسات مشابهة على فئات عمرية أخرى.

6.إجراء دراسات تتناول كل من متغير المرونة المعرفية او التوجه نحو المخاطرة مع الدافعية .

المراجع والمصادر

المراجع العربية

أبو هاشم ، السيد محمد ، **سيكواوجية المهارات،** ط1 ،2004، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، مصر .

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، **القدرات العقلية،** ط5، 1986، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال،**علم النفس التربوي،** ط5، 1996، ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر .

أبو حطب ،فؤاد عبد اللطيف وعثمان ،سيد أحمد (1973).**التفكير و دراسات نفسية** ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة .

أبو جادو ، صالح محمد، **علم النفس التربوي** ، ط2، 2000، دار المسيرة للنشر ، عمان.

أبو جاموس،أسامةعبد الغني،**الأضطرابات الأنفعالية ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين**،رسالة ماجستير ،2009،الجامعة الإسلامية،غزة.

إبراهيم،أسامة إسماعيل،**توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات** "،مجلة كلية التربية ،العدد24، 213_223 ،1999.

إبراهيم،عبد الحميد صفوت،"**العلاقة بين الأتجاه نحو المخاطرة وسلوك التدخين** "،مجلة علم النفس،العدد21، 44_60، 1992 .

الأشول،عادل عز الدين،**علم النفس الأجتماعي**، ط1، 1999، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أمزيان، محمد "**الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغرابة بالتعليم الأبتدائي**"،

مجلة العلوم التربوية و النفسية ، البحرين،العدد9، 19_20 ،2008.

الأحمد ، أمل " **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية**" مجلة المعلم و الطالب ع 1، 76_90 ، 2001 .

أيوب،علاء الدين عبد الحميد ،**نموذج الواحة الأثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين"دراسة تقويمية**" ،دراسات تربوية واجتماعية، 17(3)،115_168، 2011.

الأعسر، صفاء،**الأبداع في حل المشكلات** ، ط1، 1999، دار القباء للطبع والنشر، القاهرة.

البقيعي، نافز أحمد "**ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في كلية العلوم التربوية والاداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث**"،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (3) ، 243_260 ، 2013.

بلقيس، أحمد ومرعي ،توفيق ،**الميسر في علم النفس الأجتماعي** ،ط1 ،1984، دار الفرقان،عمان.

باولو، ديفيد،**دليل علاجي تفصيلي في الاضطرابات النفسية** ،ط1، 2002 ، مكتبة النجلو المصرية ، القاهرة.

تمساح، غادة حسن، **العلاقة بين خصائص البيئة الأسرية والمخاطرة**،مجلة كلية التربية ،ع7، 72_92، 2006.

جابر،عبد الحميد جابر، **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم** ، ط9، 1999، دار النهضة العربية، القاهرة.

جابر،عبد الحميد و كفافي، علاء الدين، **معجم علم النفس والطب النفسي**، ط1، 1995، دار النهضة العربية، القاهرة.

الجبالي، حسني ، **علم النفس الأجتماعي بين النظرية والتطبيق**،ط1، 2003 ،مكتبة الأنجلو المصرية.

جروان، فتحي عبد الرحمن، **الأبداع**، ط1، 2002، دار الفكر، عمان ،الأردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن ، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط1، 1999، الإمارات ، دار الكتاب الجامعي .

الجبوري، غزوان ،**سلوك المخاطرة وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة،2012، جامعة تكريت، العراق.

جروان، فتحي، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**،ط1، 2002، دار الفكر، عمان، الأردن.

الجمل، محمد جهاد، **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم** ، ط1، 2001، دار الكتاب الجامعي، الأمارات.

جيتس، أرثر وجيرسيلد، ارثر وتشالمان، روبرت، **علم النفس التربوي**، ط2،(1980).

مكتبة النهضة المصرية، مصر.

الحارثي، إبراهيم أحمد، **تعليم التفكير**، ط1، 1999، مكتبة الشقيري، الرياض.

حسين، منصور و زيدان، محمد مصطفى، **الطفل والمراهق**، ط1، 1982، مكتبة النهضة المصرية.

الحلو، محمد وفائي ، **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**، ط 2، 2001، دار المقداد، غزة.

حمزة، جمال مختال، **المخاطرة لدى الأحداث الجانحين وعلاقتها بالذكاء**، مجلة كلية الأداب،

العدد11، 35_50، 2002.

خضر، عبد الكريم إسحاق،**تنمية المرونة المعرفية وأثرها في اكتساب المفاهيم لدى طلبة**

كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، رسالة دكتوراة غير منشورة،2008،

الجامعة الأردنية ، عمان.

الخليفة، أيمن علي احمد، **أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد**

لدى طلاب الصف الثامن في مادة العلوم، رسالة ماجستير في أساليب تدريس العلوم,

(2001) قسم العلوم التربوية ، جامعة القدس ، القدس.

درويش، عبد الفتاح السيد، **بعض محددات الميل الى الحوادث المرورية سلوك المخاطرة**

والمسؤليةالأجتماعية والتوجه القيمي التقليدي، دراسات نفسية، مج15، 60_93،

2005.

دسوقي، نادية، **الأتجاه نحو المخاطرة وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الأسرية،** رسالة ماجستير، (2000)، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

دفيدوف، ليندا، **التعلم وعملياته الأساسية " التفكير – اللغة – التوافق "** ،موسوعة علم النفس ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ،مراجعة فؤاد أبو حطب، مج3، 234_270، 2000.

الديري، علا أسعد، **الأستقلال الأدراكي وعلاقته بالأتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الأسعاف في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، (2011)، كلية التربية، الجامعة الأسلامية، غزة.

الزغول، عماد والصمادي، عبد الله وطلافحة؛ فؤاد، **مركز الضبط لدى عينة من جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات النوع الأجتماعي والتخصص والرغبة في التخصص** . مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 31(2):477_493، 2007.

الزغلول، عماد عبد الرحيم، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط2، 2002، دار الكتاب الجامعي ، الأمارات.

الزيات، فتحى مصطفى،**نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمى ومستوى الأداء فى حل المشكلات**، مجلة كلية التربية، مج (6)،213_243، 1984.

الزيات، فتحي مصطفى، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، ط1، 1995، جامعة المنصورة، مصر.

زيتون، حسن،**إستراتجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**،عالم الكتب،ط 1، (2003) ،القاهرة.

زيتون،عايش، **أساليب تدريس العلوم**، ط1، 2004، دار الشروق، عمان، الأردن .

الزيود، جعفر منصور، **أنماط التفكير وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير، 2015، الجامعة الهاشمية، الزرقاء_الأردن.

السحار. ختام إسماعيل، "**الأتجاه نحو المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديمغرافية لدى شباب الإنتفاضة في محافظات غزة** ". رسالة ماجستير، 2002، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.

السرور، نادية هايل، **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين** ، ط1، (2003)، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر .

سكيكر، فياض،**فاعلية مجموعة من الطرائق الكشفية في تدريس التربية البيئية. دراسة تجريبية في وحدة البيئات الطبيعية الرئيسية في الصف الثاني من المدرسة الإعدادية في القطر العربي السوري**،رسالة دكتوراه ، 1995،جامعة دمشق، سوريا.

سولسو، روبرت، **علم النفس المعرفي**، ط1، 2000، ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل و محمد الحسانين الدق، مكتبةالانجلو المصرية، القاهرة.

سويد، عبد المعطي، **مهارات التفكير ومواجهة الحياة** ،ط1، (2003)، دار الكتاب الجامعي،العين.

سميرة، ركيزة، "**اتجاهات حل المشكلات**"، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد14، 245_290 . 2011

الشاعر، درداح، "**اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة نحو المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الأجتماعية وقيمة الحياة لديهم** "، رسالة دكتوراة، (2005)، جامعة الأقصى، غزة.

الشناوي، محمد محروس وإسماعيل محمد؛ الفقى، **دراسة العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومركز الضبط وتقدير الذات لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض ،** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ،ع19 ، 323 – 350، 1995.

صادق، آمال و أبو حطب، فؤاد، **نمو الأنسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين،** ط2 ،1990، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

صبري، يوسف عز الدين، **سلوك المخاطرة وعلاقته بالشخصية في المواقف المتباينة** ،قراءات في علم النفس الأجتماعي في الوطن العربي ، ع6 ,61 – 83, 1994 .

صبري، يوسف عز الدين، **المخاطرة لدى الحداث الجانحين وعلاقتها بالذكاء، التربية المعاصرة** مجلة مصر، ع13، 250_298 ، 1999 .

الطالب، هشام، **دليل التدريب القيادي** ط1، 1995، المعهد العالمي للفكر الأنساني.

طه، فرج عبد القادر، **موسوعة علم النفس التحليلي**، ط1، 1993، دار الصباح، الكويت.

عبد الحميد، محمد نبيل، **المخاطرة وبعض القدرات العقلية المعرفية _السرعة الأدراكية ومرونة الغلق**، دراسات نفسية، ع 3، 415-447، 1995.

عبد الرحيم ،طلعت حسن، **الأسس النفسية للنمو الأنساني** ،ط2، 1986، دار القلم ، الكويت.

عادل، محمد العدل؛ صلاح شريف عبد الوهاب "**القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا** "، مجلة كلية التربية ،ع 27 ، 181-258 . 2003

عبد الرزاق، أمل محمد سعيد، **بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير ،2004، جامعة عين شمس، القاهرة .

عبد الهادي، نبيل أحمد ، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، ط2، 2004، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان .

العدل، عادل ، **تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة .مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،** ع 25، 121_178 , 2001.

علي، وحيدة حسين، **دراسة مقارنة لاسلوبين المعرفيين للقادة والمنتمين لمنظمتي الطلبة والشباب**، رسالة ماجستير غير منشورة ،1995 ، كلية التربية، جامعة بغداد.

علي، جمال ، **سلوك المخاطرة الاجتماعية، الاقتصادية في علاقتة بالعدوانية والترتيب الميلادي لدى طلاب الجامعة** ،مجلة التربية بجامعة الازهر، ع 147_78,125، 1999.

عواد، أحمد وعبد الله ، مسعد، **الفروق بين التلاميذ العاديين وذوو صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية**، مستقبل التربية العربية، ع 2 ، 216 – 236 ، 1995.

عناني، نوال محمد، **أثر اختلاف التكوين الفعلي والبنية المعرفية على الأسالب المعرفية وحل المشكلات**، رسالة دكتوراة، 2001، جامعة القاهرة ، مصر.

عودة، ثناء مليجي ، **دراسة مستويات تعلم تلاميذ الصف الخامس لبعض المفاهيم والمبادئ العلمية وعلاقة ذلك بقدرتهم على حل المشكلات طبقاً لنموذج جانيية**، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ع 36، 44–96 ، 1996 .

عيسوي، عبد الرحمن، **دراسات في الشخصية العربية**، ط1، 1998 دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

غانم، محمود محمد، ، **التفكير عند الأطفال** ، ط 1 ، 2004 ، دار الشروق ، عمان، الأردن .

غباري، ثائر و رندة، محاسنة، **العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشية في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية،ع 3، 242 – 273، 2013 .

الفيل، حلمي، **الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، مؤتمر علم النفس السنوي الثلاثون لعلم النفس في مصر، 2014 ،مج 83، 246 –290 ، جامعة الإسكندرية، مصر.

الفيل، حلمي، **المقررات الإلكترونية المرنة معرفياً**، ط1، 2015، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قطامي، نايفة، **علم النفس المدرسي**، ط1، 1999، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

القطامي، نايفة، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، 2001 ، دار الفكر، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة و يوسف؛ قطامي **أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة**، مجلة دراسات العلوم التربوية مج 23 ، 231 – 250 ، 1996 .

الكيال، مختار أحمد، "**تأثير أستراتيجيات صنع القرار وتعقيد المهمة على سرعة ودقة صنع القرار لدى الأفراد الحدسيين وعلاقتها بالمخاطرة** مجلة كلية التربية، ج3، 264_268، 2002

الكيال، مختار ،**تأثير استرتيجيات صنع القرار وتعقد المهمة على سرعة ودقة صنع القرار لدى الأفراد الحدسيين وعلاقتها بالمخاطرة،** مجلة كلية التربية، ع 26، ج3، زهراء الشرق، القاهرة.

كيللي، بي وتشانغ، ريتشارد، **حل المشكلات خطوة بخطوة**، ط1، 2001، ترجمة هناء العمري، مكتبة العبيكان، الرياض.

المصري، محمد عبد المجيد، **أثر الجنس والأسلوب المعرفي (التصلب والمرونة) على التوافق الشخصي والأجتماعي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، (1994)، الجامعة الأردنية.

منسي، محمود عبد الحليم، **علم النفس التربوي للمعلمين،** ط1، (1991)، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

ملحم، سامي، "**مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** ط1، 2000، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان .

النشواتي، عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، ط1 ،1998، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان.

اليازجي، محمد رزق، **الأتجاه نحو المخاطرة النفسية وعلاقتة بالصلابة النفسية دراسة ميدانية على الشرطة الفلسطينية**، رسالة ماجستير،2011، كلية التربية، جامعة غزة.

المراجع الأجنبية

Anderson,p.(2002**) Assessment and development of executive function (EF)during childhood** .child neuropsychology,8(2),71_82.

Atkinson,j(1994)**The cigarette,Risk and American culture Daedalus,**proceeding of American Academy of Arts and Science,vol119).155_176.

Avnery,J,(2001),"**Risk taking behavior and children s Achievement motivation in using computer softwear (fear of success)"** D,A,I,35(O4A),1085 .

-Brightman , H . (1990) **. Problem Solving : A Logical and Creative Approach** .Atlanta , Georgia , Business Publishing Division .

Canas,J;Fajardo,I;Salmeron,L.(2005).**Cognitive flixiblity**.International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors,p 1_15.

Carvalho,A;Moreira,A.(2000).**Criss-crossing Cognitive Flexiblity Theory based research in portugal**.Interactive Educational Multimedia,No(11),p(26).

Chevaluer,N;Blaye,A(2008).**Cognitive flexibility in preschoolers**.the role of representation activation and maintenance developmental seience,11,339.

Choi,D;Ohlsson,S.(2010).**Learning from failures for cognitive flexibility**.proceedings of the 32nd Annual Meeting of the cognitive Science Society,Portland.p(1_6).

Deak,G(2003).**The development of cognitive flexibility and language abilities**.Advances in Child Development and Behavior,Voll(31).

Dennis,J;Vander Wal,J.(2010).**The cognitive Flexibility Inventory** .Journal of cognitive Therapy and Research.Vol(34)p(241_253).

Fuente,J;Gimenez,J.(2008).**Combined Use of Concept Maps and Database as mind**

Tools to Help Interdiciplinary Teams to Solve Real Cases Based on The Theory of Cognitive Flexiblity Experimental Study.paper presented at proceeding of the conference on concept mapping.finland.

Furr,N.(2010).**Cognitive Flexiblity And Technology Change**.paper presented in Strategy Conference 25_27 feb.Brigham Young University,USA.

Gotter,E(2010). **An Empirical Investigation of Depressive Rumination : Implications for cognitive Flexibility ,problem Solving and Depression ,**Master Thsis ,Faculty of Drexel University.

-Gregoey , T . (2001) **: Note –Taking For Self – Explanation and Problem Solving** . Human Computer Interaction , Vol . 16 , No . 1 , PP. 1.

Guilford , J. (1967) **. Creative talents : Their nature , uses and development** Buffalo , NY : Bearly limited.

Graddy,D.(2004**). Mapping Components of Finance Cases using the Cognitive Flexblity Model**.journal of Economic and Finance Education.Vol(3).No(1).

Heath,S;Higgs,J,Ambruso,D(2008). **Evidence of Knowledge Acquisition in a Cognitive Flexibility Based Computer Learning Environment** .Medical Education Online.org.pp1_6.

Jonassen,D.(1992).**Cognitive flexibility theory and its implications for designing CBI.InDijkstra,S;Krammer ,H;Merrienboer,J(Eds),Instructional models in computer based learning environments** .Heidelberg,FRG:Springer Verlag.

Lai_Chong,L;Kaming,W.(1995).**Implications and problems of Constructivism for Instructional Design** .Education journal .Vol(23).No(2)pp 73_104.

Lin,Y(2013) **The effects of Cognitive Flexblitiy and openness to change on college**

students a cademic performance. Doctoral dissertation ,la sierra university .UMI number 3572.

Lundstedt,S(1966) **Intersonal Risk Theory.journal of personality and social psychdogy**,Vol62.

Martin,M;Anderson ;Thweatt,K(1998) **Aggressive Communication traits and Relationship with cognitive flexibility scale**. Journal of social behavior and personality(3),531_540.

Martin,M;Rubin,R(1995). **A new measure of cognitive flexibility psychological .Report**,76_623.

Raheim , K (1997) . **Problem Solving and Intelligence. Academic Press**, New York.

Rebelo,P(1996).**Developing Cognitive Flexiblity in 1st year university students. Understanding the present perfect unpublished**, Masters thesis , university of Aveiro .portugal.

Remer,K; Beversdorf,D (2010).**Effects of Naturalistic Stressorson Cognitive Flexiblity and working Memory Task performance** .Neurocase (Psychology press)293_300.

Rose, A.(2011). **Restorative environments influence on cognitive flexibility in developmening adults** .Master Thesis, university of Utah.

Salminen,S;Klen,T(1994).**Accident locus of control and risk taking among forestry and construction workers** .perceptual and motorskill,78(3) 852_854.

Slovic,P(1962).**Cognitive Validation of Risk taking Measures** ,Journal of Abnormal and Social psychology.

Spiro,R;Collins,B;Thota,Jand feltovich ,P(2003).**Cognitive Flexiblity theory** .journal

of Educational Technology. 44(5)pp5_10.

Spiro,R;Collins,B;Thota,Jand feltovich ,P(1992). **Cognitive Flexiblity theory.Aconversation,New Jersy ,LawrenceErlbaum Associates**.pp57_75.

Stevens,A(2009).**Social problem Solving and cognitive flexibility relation to social skills and problem solving skills and problem behavior of risk young children**.Doctoral dissertation ,Seattle pacific university .UMI.

Swanson ,H. ,Cooney ,J. & Brock ,S.(1993) . **The of Working Memory and Classification Ability on Children's Word problem Solution** . Journal o f Experimental Child Psychology , Vol.55 .No. 3 , Pp 374-395 .

Swain,C;greer,J,Hover,S(2001).**The Use of Educational Technologies in a cognitive flexibility theory Unit.** Middle School Computer technologies journal.

Taconnant,L;Raz,N;C,Bouazzaoui ,B.Sauzeon(2009). **Ageing and organization strategies in free recall ,The role of cognitive flexibility** ,European journal of cognitive psychology, 21(32) 347_365.

Turkum, Aysesibel(2011) School violence ,**what extent do perceptions of problem solving skills, protect adolescent. Educational Sciences** .Theory and practice .11(1)127_132.

Tony ,C. (2002) . **Problem – Solving , achievement motivation , psychological distress and response to a simulated emergency**. Counseling Psychology Quarterly , Vol. 15 , No. 4 , PP. 325 – 333.

Utecht,E(2015).**Resilience , distress ,wellbeing ,memory and cognitive flexibility** .Doctoral dissertation , Graduate faculty of Richared ,conolly. College of long island university.

Weber,J; Lennon,R (2007).**Multi course Comparison of Traditional versus eeb based course delivery systems**.The journal of Education online.vol(4)pp1_19.

Wilson,B(1993) .**Constructivist learning environment ,case studies in instructional design**,Englewood cliffs , New Jersey .

ملحق(1)

مقياس المرونة المعرفية بصورته الأولية

طلب تحكيم مقياس

الجامعة الهاشمية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

اسم الدكتور ....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي تقوم الباحثة منار أحمد عبد الحوارات بدراسة موسومة بـــ "**المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية**".

ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس المرونة المعرفية الذي اعده دينيس وفاندرول (2009) والذي ترجمه د.حلمي الفيل(2015) .وسيتم الإجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي؛ تنطبق على شخصيتي بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فأنني أضع بين ايديكم المقياس راجياً تحكيمه من حيث الصياغة اللغوية ومدى ملائمة الفقرة لغرض المقياس. وكتابة أي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة. وسيكون لأرائكم الدور الفعال في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

منار الحوارات

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	أنا جيد في قراءة الموقف .					
2	أُفاضل بين خيارات متعددة قبل اتخاذ أي قرار.					
3	أُحب النظر الى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة .					
4	أطلب معلومات إضافية قبل الرجوع لأسباب السلو .					
5	أُحاول أن أفكر في الأمور من وجهة نظر شخص آخر.					
6	أنا جيد في وضع نفسي مكان الأخرين .					
7	من المهم أن أنظر الى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة .					
8	عندما أكون في موقف صعب ،أرى خيارات متعددة قبل أن أقرر كيفية التصرف .					
9	غالباً ما أنظر الى المواقف من وجهة نظر مختلفة .					
10	أرى كل الحقائق والمعلومات المتاحة عندما أُرجع الأسباب الى السلوك.					
11	أرى خيارات متعددة قبل الأستجابة للمواقف الصعبة .					
12	عندما أُواجه مواقف صعبة ،أتوقف وأحاول التفكير في عدة طرق لحلها .					
13	لا أستطيع التفكير في أكثر من حل للموقف الصعب الذي أواجهه.					
14	عندما اواجه مواقف صعبة ،لا أعرف ماذا أفعل .					
15	أستطيع التغلب على الصعوبات التي أواجهها في الحياة					
16	أشعر بعدم القدرة على تغير الأمور في المواقف الصعبة .					
17	عندما أواجه مواقف صعبة ،أشعر بأني قد فقدت السيطرة .					

					عند مواجهة المواقف الصعبة ،أصبح مضغوطاً بحيث لا أستطيع أن أُفكر في طريقة لحل الموقف .	18
					أجد صعوبة في اتخاذ القرارات عند مواجهة المواقف الصعبة .	19
					أجد أن العديد من الطرق المختلفة للتعامل مع المواقف الصعبة أمر مزعج.	20

ملحق(2)

مقياس المرونة المعرفية بصورته النهائية

الجامعة الهاشمية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

بين يديك عزيزي الطالب/الطالبة استبانة المرونة المعرفية ،ارجو الأجابة عليها بصدق ودقة ،علما انه لاتوجد إجابة صحيحة واجابة خاطئة ،هذا وستستخدم النتائج لأغراض البحث العلمي ،وستعالج بسرية تامة ،وشكرا لتعاونكم .

التخصص:

الكلية :

السنة الدراسية :

الجنس :

الرقم	المفردة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أستطيع قراءة الموقف .					
2	أُفاضل بين خيارات متعددة قبل اتخاذ أي قرار.					
3	أُحب النظر الى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة .					
4	أبحث عن معلومات إضافية قبل الرجوع لأسباب السلوك .					
5	أُحاول أن التفكير في الأمور من وجهة نظر شخص آخر.					
6	أضع نفسي مكان الأخرين .					
7	من المهم أن أنظر الى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة .					
8	عندما أكون في موقف صعب ،فأنني أفاضل بين خيارات متعددة قبل أن أقرر كيفية التصرف .					
9	غالباً ما أنظر الى المواقف من وجهة نظر مختلفة .					
10	أرى كل الحقائق والمعلومات المتاحة عندما أعرف الأسباب الى أدت الى السلوك.					
11	أرى خيارات متعددة قبل الأستجابة للمواقف الصعبة .					
12	عندما أُواجه مواقف صعبة ،أتوقف وأحاول التفكير في عدة طرق لحلها .					
13	لأستطيع التفكير في أكثر من حل للموقف الصعب الذي أواجهه.					
14	عندما اواجه مواقف صعبة ،لا أعرف ماذا أفعل .					
15	أستطيع التغلب على الصعوبات التي أواجهها في الحياة					
16	أشعر بعدم القدرة على تغير الأمور في المواقف الصعبة .					
17	عندما أواجه مواقف صعبة ،أشعر بأني قد فقدت السيطرة .					
18	عند مواجهة المواقف الصعبة ،أصبح مضغوطاً بحيث لا أستطيع أن أُفكر في طريقة لحل الموقف .					
19	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات عند مواجهة المواقف الصعبة .					
20	يزعجني تعدد الطرق المختلفة لحل المشكلات و المواقف الصعبة .					

ملحق (3)

مقياس التوجه نحو المخاطرة بصورته الأولية

طلب تحكيم مقياس

الجامعة الهاشمية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

اسم الدكتور.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي تقوم الباحثة منار أحمد عبد الحوارات بدراسة موسومة بـــ "المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية".

ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس التوجه نحو المخاطرة الذي اعده علي (1999) وطورة على البيئة السعودية،والذي يتكون من عشرين موقف،عشرة مواقف تتناول المخاطرة الاجتماعية وعشرة مواقف تتناول المخاطرة الاقتصادية، وسيتم الإجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي؛ تنطبق على شخصيتي بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فأنني أضع بين ايديكم المقياس راجياً تحكيمه من حيث الصياغة اللغوية و مدى ملائمة الفقرة لغرض المقياس. وكتابة اي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة. وسيكون لأرائكم الدور الفعال في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية

شاكرا تعاونكم

الباحثة منار الحوارات

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	يمكنني ان اترك المهنة التي تتفق مع دراستي ، والتي احصل من ورائها على دخل ثابت ، الى مهنة اخرى تتفق مع ميولي وعائدها المالي اعلى كثيرا من عائد المهنة الاولى و لكنه سيتحقق بعد عدة سنوات .					
2	لن اتردد في قبول مهمة علمية لانتاج مبيد حشري له تاثير واسع مما سيرفع معه اسمي بين زملائي رغم الاخطار التي يمكن ان اتعرض لها اثناء فترة الاعداد والتكوين لهذا المبيد .					
3	أقدم على انتاج سلعه جديدة ستحقق لي ربحا خياليا ، رغم ان احتمال الخسارة وفقد كل ثروتي امر وارد، اذا ارتفعت اسعار المواد الخام المستوردة من الخارج والتي تدخل في انتاج تلك السلعة .					
4	. لن اتردد في تغيير خطة لعب فريقي لكرة القدم من الدفاع الى الهجوم اذا كنت العب ضد فريق متعادل مع فريقي حتى الدقائق الاخيرة من المباراه فاذا نجح فريقي في احراز ولو هدف واحد تحقق لي مجدا شخصيا لم امن احلم به واذا تعرض فريقي للهزيمة بسبب هذا التغيير فسوف افقد كل شيء.					
5	ترك العمل الحكومي ذا العائد المضمون االعمل في القطاع الخاص والذي استلم منه راتبا مغريا للغاية ،رغم احتمال حدوث كسود في السوق ،					

	الامر الذي يمكن ان يترتب علية فصلي من العمل .					
6	اذا عرض علي مهمة البحث في منطقة وعرة عن اثار قديمة موجودة في باطن الارض فسوف اقبل ذلك اذا كانت المهمة سترفع من شأني ، رغم الاخطار الشديدة الناجمة عن الانهيارات الارضية التي قد اتعرض لها					
7	سأقبل ادخال اي تحسينات حديثة على نظام الاعمال الادارية في المؤسسة التي امتلكها اذا كان ذلك سوف يحقق لي ارباحا اعلى ، رغم المخاطر التي قد تنجم عن عدم استيعاب الموظفين لتلك التحسينات مما قد ينجم عنه حدوث خسائر مالية قد لا اتحملها .					
8	لن أتردد في قبول مهمة علمية سترفع من مكانتي تتطلب السفر الى مناطق تنتشر بها الامراض الوبائية المستوطنة ، رغم الاخطار التي قد تنجم عن اصابتي بالعدوى .					
9	سأقبل استخدتم مبيد حشري ما زال تحت التجربة اذا كان له تاثير واسع في مكافحة الافات الزراعية في المزرعة التي امتلكها مما يزيد من مكاسبي المالية ، رغم احتمال تاثيرة السلبي على المحاصيل الزراعية ذاتها مما يعرضني لخسائر فادحة .					
10	اذا طلب مني أن اكون رائدا لمركبة فضاء للذهاب الى القمر في مهمة علمية تحقق لي مكانة ومكاسب اجتماعية مرموقة فسأوافق رغم احتمال عدم نجاح هذة المهمة نتيجة للاخطار التي يمكن أن تقع لي بسبب انفجار تلك المركبة					

11	طالما أن زراعة الورود والازهار تحقق ارباحا خيالية ، فانا سوف أغير نشاط المزرعة التي امتلكها من زراعة الفواكهة ذات العائد المستمر والمستقر الى زراعة الورود والازهار . .					
12	اذا تعطلت سيارتي وسط الصحراء اثناء عملية قنص فلن أتردد في البحث عن طريق يوصلني الى منطقة امنه لكي انجو بنفسي رغم المخاطر التي يمكن أن تواجهني بسبب وجود حيوانات مفترسة .					
13	اذا كنت مسؤلا في احدى المؤسسات التي تهتم بانتاج الطاقة الكهربائية فسوف اوافق على اتخاذ قرار بأستخدام مولدات الطاقة النووية في انتاج الكهرباء اذا كان ذلك سوف يخفض من اسعار الكهرباء ويحقق لي مكاسب مالية لم اكن احلم بها رغم احتمال تعرض البيئة للاخطار الشديدة التي تنجم لو حدث انفجار لتلك المولدات مما يعرض مستقبلي كله للخطر الجسيم .					
14	اذا كنت مسؤلا فلن اتردد في اتخاذ قرار سريع بتحويل مجرى حمم بركانية تهدد احدى المناطق السكنية، ونجاح قراري سوف يرفع من مكانتي الاجتماعية ، رغم أن احتمال عدم النجاح في تحويل هذا المجرى سوف يؤدي الى خسائر مدمرة تعرض مستقبلي للخطر الشديد .					
15	اذا عرض علي قيادة قارب حديث مركب فية محرك نفاث يرفع من سرعته الى اكثر من سرعة الصوت فسوف اقبل اذا كان نجاحي في ذلك سيحقق لي مكافات مالية خيالية ، رغم الاخطار التي يمكن ان تحدث لي نتيجة لاصطدامه او					

	لانفجاره.					
16	لن اتردد اذا عرض علي مهمة قيادة احدى السيارات التي كانت واقفة داخل كراج تعرض بشكل مفاجئ لحريق مدمر ،كان ذلكسوف يرفع من شأني ومكانتي رغم الاخطار الشديدة التي يمكن أن تمتد للسيارة حيث ان النار كانت مشتعلة في السيارات التي تقف بجوارها .					
17	لن اتردد اذا اتيحت لي فرصة لتوسيع نطاق عملي على المستوى العالمي ، فسوف يحقق لي مكاسب مالية خيالية ، رغم ان المنافسة العالمية قد تفقدني كل مواردي المالية .					
18	اذا كان تسلق المناطق الجبلي الوعرة سيرفع من قيمتي بين زملائي وسأحصل من وراء ذلك على جائزة عالمية فلن أتردد في قبول ذلك رغم الاخطار التي قد تقضي على حياتي اذا وقعت من أعلى الجبل .					
19	أقبل العمل في شركة لصيد الاسفنج سوف احصل منها على راتبا اعلى كثيرا من الراتب الذي اتقاضاه من عملي الحالي ، رغم الاخطار الشديدة التي قد أواجهها وأنا في اعماق البحر اثناء صيد الاسفنج .					
20	لن أتردد في الذهاب كمراسل حربي في احدى مناطق الصراع العسكري لتحقيق سبق صحفي وشهرة كبيرة ، رغم ان هذا الامر يتطلب ان امكث مدة كبيرة في مناطق الحرب والصراع مما قد يعرض حياتي للخطر .					

ملحق (4)

مقياس التوجه نحو المخاطرة بصورته النهائية

الجامعة الهاشمية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/الطالبة

العبارات التالية تهدف إلى التعرف على آرائك حول التوجه نحو المخاطرة ، لا توجد في هذه الاستبانة إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فنحن نريد التعرف على ما تعتقد به حقيقة حول التوجه نحو المخاطرة استناداً إلى خبراتك، نرجو منك الأجابة على الأسئلة التالية بصدق ودقة وذلك .لأغراض البحث العلمي.

الجنس:

التخصص :

الكلية:

السنة الدراسية:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يمكنني ان اترك المهنة التي تتفق مع دراستي ، والتي تؤمن لي دخل ثابت ، الى مهنة اخرى تتفق مع ميولي وعائدها المالي اعلى كثيرا من عائد المهنة الاولى و لكنه سيتحقق بعد عدة سنوات .					
2	لن اتردد في قبول مهمة علمية لانتاج مبيد حشري له تاثير واسع مما سيرفع معه اسمي بين زملائي رغم الاخطار التي يمكن ان اتعرض لها اثناء فترة الاعداد والتكوين لهذا المبيد .					
3	أقدم على انتاج سلعه جديدة ستحقق لي ربحا خياليا ، رغم ان احتمال الخسارة وفقد كل ثروتي امر وارد، اذا ارتفعت اسعار المواد الخام المستوردة من الخارج والتي تدخل في انتاج تلك السلعة .					
4	لن اتردد في تغيير خطة لعب فريقي لكرة القدم من الدفاع الى الهجوم اذا كنت العب ضد فريق متعادل مع فريقي في اللحظات الاخيرة من المباراه فاذا نجح فريقي في احراز ولو هدف واحد تحقق لي انجازا شخصيا لم امن احلم به واذا تعرض فريقي للهزيمة بسبب هذا التغيير فسوف افقد كل شيء.					
5	ترك العمل الحكومي ذا العائد المضمون لأعمل في القطاع الخاص والذي استلم منه راتبا مغريا للغاية ،رغم احتمال حدوث كسود في السوق ، الامر الذي يمكن ان يترتب علية فصلي من العمل .					

6	اذا عرض علي مهمة البحث في منطقة وعرة عن اثار قديمة موجودة في باطن الارض فسوف اقبل ذلك اذا كانت المهمة سترفع من شأني ، رغم الاخطار الشديدة الناجمة عن الانهيارات الارضية التي قد اتعرض لها .					
7	سأقبل ادخال اي تحسينات حديثة على نظام الاعمال الادارية في المؤسسة التي امتلكها اذا كان ذلك سوف يحقق لي ارباحا اعلى ، رغم المخاطر التي قد تنجم عن عدم استيعاب الموظفين لتلك التحسينات مما قد ينجم عنه حدوث خسائر مالية قد لا اتحملها .					
8	لن أتردد في قبول مهمة علمية سترفع من مكانتي تتطلب السفر الى مناطق تنتشر بها الامراض الوبائية المستوطنة ، رغم الاخطار التي قد تنجم عن اصابتي بالعدوى .					
9	سأقبل استخدتم مبيد حشري ما زال تحت التجربة اذا كان له تاثير واسع في مكافحة الافات الزراعية في المزرعة التي امتلكها مما يزيد من مكاسبي المالية ، رغم احتمال تاثيرة السلبي على المحاصيل الزراعية ذاتها مما يعرضني لخسائر فادحة .					
10	اذا طلب مني أن اكون رائدا لمركبة فضاء للذهاب الى القمر في مهمة علمية تحقق لي مكانة ومكاسب اجتماعية مرموقة					

	فسأوافق رغم احتمال عدم نجاح هذة المهمة نتيجة للاخطار التي يمكن أن تقع لي بسبب انفجار تلك المركبة .					
11	طالما أن زراعة الورود والازهار تحقق ارباحا خيالية ، فانا سوف أغير نشاط المزرعة التي امتلكها من زراعة الفواكهة ذات العائد المستمر والمستقر الى زراعة الورود والازهار .					
12	اذا تعطلت سيارتي وسط الصحراء اثناء عملية قنص فلن أتردد في البحث عن طريق يوصلني الى منطقة امنه لكي انجو بنفسي رغم المخاطر التي يمكن أن تواجهني بسبب وجود حيوانات مفترسة .					
13	اذا كنت مسؤلا في احدى المؤسسات التي تهتم بانتاج الطاقة الكهربائية فسوف اوافق على اتخاذ قرار بأستخدام مولدات الطاقة النووية في انتاج الكهرباء اذا كان ذلك سوف يخفض من اسعار الكهرباء ويحقق لي مكاسب مالية لم اكن احلم بها رغم احتمال تعرض البيئة للاخطار الشديدة التي تنجم لو حدث انفجار لتلك المولدات مما يعرض مستقبلي كله للخطر الجسيم .					
14	اذا كنت مسؤلا فلن اتردد في اتخاذ قرار سريع بتحويل مجرى حمم بركانية تهدد احدى المناطق السكنية، ونجاح قراري سوف يرفع من مكانتي الاجتماعية ، رغم أن احتمال عدم النجاح في تحويل هذا المجرى سوف يؤدي الى خسائر مدمرة					

	تعرض مستقبلي للخطر الشديد .					
15	اذا عرض علي قيادة قارب حديث مركب فية محرك نفاث يرفع من سرعته الى اكثر من سرعة الصوت فسوف اقبل اذا كان نجاحي في ذلك سيحقق لي مكافات مالية خيالية ، رغم الاخطار التي يمكن ان تحدث لي نتيجة لاصطدامه او لانفجاره.					
16	لن اتردد اذا عرض علي مهمة قيادة احدى السيارات التي كانت واقفة داخل كراج تعرض بشكل مفاجئ لحريق مدمر ،كان ذلكسوف يرفع من شأني ومكانتي رغم الاخطار الشديدة التي يمكن أن تمتد للسيارة حيث ان النار كانت مشتعلة في السيارات التي تقف بجوارها .					
17	لن اتردد اذا اتيحت لي فرصة لتوسيع نطاق عملي على المستوى العالمي ، فسوف يحقق لي مكاسب مالية خيالية ، رغم ان المنافسة العالمية قد تفقدني كل مواردي المالية .					
18	اذا كان تسلق المناطق الجبلي الوعرة سيرفع من قيمتي بين زملائي وسأحصل من وراء ذلك على جائزة عالمية فلن أتردد في قبول ذلك رغم الاخطار التي قد تقضي على حياتي اذا وقعت من أعلى الجبل .					
19	أقبل العمل في شركة لصيد الاسفنج سوف احصل منها على راتبا اعلى كثيرا من الراتب الذي اتقاضاه من عملي الحالي ، رغم الاخطار الشديدة التي قد أواجهها وأنا في اعماق البحر اثناء صيد الاسفنج .					

					لن أتردد في الذهاب كمراسل حربي في احدى مناطق الصراع العسكري لتحقيق سبق صحفي وشهرة كبيرة ، رغم ان هذا الامر يتطلب ان امكث مدة كبيرة في مناطق الحرب والصراع مما قد يعرض حياتي للخطر .	20

ملحق (5)

مقياس حل المشكلات بصورتة الأولية

طلب تحكيم مقياس

الجامعة الهاشمية

قسم علم النفس التربوي

كليةالعلوم التربوية

اسم الدكتور...المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، تقوم الباحثة منار أحمد عبد الحوارات بالدراسة الموسومة ب" **المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية".**

ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام ***مقياس حل المشكلات*** المطوّر من قبل هبنر وبنرسين (Heppner and Petresen, 1982)، حيث قام حمدي (1998) بتكييف المقياس على البيئة الأردنية وتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على خمس مجالات، وهي التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار والتقييم، بواقع ثماني فقرات لكل مجال(ملحق) ، وكل فقرة من فقرات الاستبانة لها تدرج رباعي يتكون من : تنطبق بدرجة كبيرة = 4 ، تنطبق بدرجة متوسطة = 3 ، تنطبق بدرجة بسيطة = 2 ، لا تنطبق أبداً = 1 ، وبذلك تكون الدرجة الدنيا للمقياس (40) درجة ، والدرجة العليا (160) درجة ، ومتوسط المقياس ب (100) درجة . ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فأنني أضع بين ايديكم المقياس راجياً تحكيمه من حيث "مدى انتماء الفقرة للبعد الذي أدرجت فيه ،والصياغة اللغوية وكتابة اي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة. وسيكون لأرائكم الدور الفعال في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

<u>مجالات المقياس:</u>

1- التوجه العام
2- وتعريف المشكلة
3- وتوليد البدائل
4- واتخاذ القرار
5- والتقييم

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

مقياس حل المشكلات

	البعد الأول :التوجه العام					
الرقم	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان					
2	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.					
3	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة					
4	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات					
5	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير					
6	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني					
7	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة					
8	ينتابني الشعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة					
	البعد الثاني :تعريف المشكلة					
	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير	ملائمة	غير	

			ملائمة		ملائمة	
9	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح					
10	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة					
11	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل					
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط					
13	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها					
14	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها					
15	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها					
البعد الثالث :توليد البدائل						
16	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة					
17	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة					
18	أجد نفسي منفعلاً حيال المشلكة إلى درجة تعيق قدراتي على التفكير					
19	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل					
20	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة					
21	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة					
22	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل					

	أن أتبنى واحداً منها					
23	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.					
البعد الرابع :اتخاذ القرار						
24	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة					
25	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه					
26	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه					
27	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً					
28	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد					
29	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته					
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة					
31	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح .					
32	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة					
33	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على					

	النتائج البعيدة					
34	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني					
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً					
36	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك					
37	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع					
38	أعيد النظر بالحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاعتها					
39	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك					
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها					

ملحق(6)

مقياس حل المشكلات بصورته النهائية

الجامعة الهاشمية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

مقياس حل المشكلات

بين يديك عزيزي الطالب/الطالبة استبانة حل المشكلات أرجو الأجابة عليها بصدق ودقة وذلك لأغراض البحث العلمي علما بأن المعلومات ستعالج بسرية تامة .وشكرا لتعاونكم.

الجنس:

السنة الدراسية :

الكلية:

التخصص:

مقياس حل المشكلات

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبداً
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان				
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني				
3	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة				
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة				
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة				

6	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح				
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة				
9	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك				
11	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط				
13	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة				
14	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه				
15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع				
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة				
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة				
18	أجد نفسي منفعلاً حيال المشلكة إلى درجة تعيق قدراتي على التفكير				
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً				
20	أعيد النظر بالحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاعتها				
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير				
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل				
23	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل				
24	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته				
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
26	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة				

	تواجهني				
27	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها				
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة				
31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة				
32	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها				
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها				
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة				
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً				
36	ينتابني الشعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة				
37	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها				
38	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي				
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح				
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها				

ملحق (7) أسماء المحكمين

الرقم	الأسم	الرتبة الأكاديمية	الجامعة	التخصص
1	أ. د أحمد فلاح العلوان .	أستاذ	الهاشمية	علم نفس تربوي
2	د.ثائر أحمد غباري .	أستاذ مساعد أ	الهاشمية	علم نفس تربوي
3	د.أحمد محاسنة.	أستاذ مساعد .ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
4	د.أيوب الروسان	أستاذ مساعد.ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
5	د.نزار شموط	مدرس.ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
6	د.فراس قريطع	أستاذ مساعد .ب	اليرموك	ارشاد نفسي
7	د.محمود القرعان	أستاذ مشارك .ب	اليرموك	إحصاء وتقويم
8	د.حمزة الربابعة	مدرس	اليرموك	علم نفس تربوي

Abstract

Cognitive Flexibility and Attitude toward risk as predictors to solve problems among the Hashemite University students.

District By

Manar Ahmad Abed Al-Hawarat

Supervisor

Prof. Ahmed Falah Al-Alwan

This study aimed to detect the cognitive flexibility and attitude toward risk as predictors to solve problems. The sample consisted of (600) students of the Hashemite University from humanities faculties and scientific faculties during the second semester of the academic year 2015/2016 according to cluster multi stage sample method.

To achieve the objectives of the study the researcher used the descriptive correlative approach using three tools: Cognitive Flexibility Scale prepared by Dennis,Vandroll (2009) and translated by (Alfil) 2015 Also the scale of attitude toward risk was used, It was prepared by Ali (1999). The third scale was the problem solving scale developed by Heppner and Petresen, (1982) and adapted on the Jordanian environment by Hamdi (1998). It consists 40 points divided into 5 domains: Five areas, namely the general trend, the definition of the problem, generating alternatives, decision-making and assessment as 8 points for each domain.

The results showed that a high level of cognitive flexibility to the Hashemite university students, and the results showed that the attitude towards risk was in the average level, and also the results showed the cognitive flexibility and the attitude towards risk was a good prediction in solving problems.

The study recommends the need for further studies in the future variables that could predict problem-solving. It also recommends the importance of educating students to the concept of cognitive flexibility and attitude towards risk and their importance.

Key words:cognitive flexibility, attitude towards risk, problem-solving.